Niveau(x) d'enseignement: 4 Numéro EDUQ : 9170522
Centre d'intérêt: 140

Sylvestre, Paul.

L'organigramme à la Commission scolaire régionale de Chambly et le projet pédagogique de Gérard-Filion : une structure, fonction d'un objectif / par Paul Sylvestre. -- [Québec (Province)] : P. Sylvestre, 1978.
v, 182 f. ; 29 cm.

Titre de la couv.: Organigramme et projet pédagogique. "Projet d'intervention présenté à l'ENAP en vue de l'obtention de la maîtrise en administration publique (MAP)". Notes bibliogr.: f. 144-148.

Vedette(s)-secondaire(s): Ecole nationale d'administration publique (Québec)

Descripteur(s): Projet pédagogique • Organigramme • Organisation administrative • Questionnaire • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom: Commission scolaire régionale de Chambly • Ecole Gérard-Filion

Le but de ce projet d'intervention est d'abord de signaler, sous forme de recommandations, les exigences d'un projet pédagogique implanté en 1975 à l'Ecole Gérard-Filion et qui consistait à mieux encadrer les élèves et à leur assurer un service d'animation plus adéquat. Ce projet vise également à identifier les rajustemens qui s'imposent pour que l'organigramme encadre plus efficacement ce projet pédagogique qui est toujours en voie d'implantation. Pour ce faire, on procède à l'identification des besoins du milieu, à l'analyse des exigences de l'encadrement et de l'animation, à l'évaluation de l'organigramme, à l'étude des orientations du Livre vert et à la consultation du principal, des adjoints à la direction, de trois professeurs et de deux professionnels non enseignants. Ce cheminement amène l'auteur à formuler 46 recommandations concernant l'organigramme et le projet pédagogique et touchant le principal et la direction de l'école, les adjoints, les professeurs et les élèves.

Type de document:

9170522

ECOLE NATIONALE D'ADMINISTRATION PUBLIQUE

L'ORGANIGRAMME à la COMMISSION SCOLAIRE REGIONALE DE CHAMBLY

et le PROJET PEDAGOGIQUE de GERARD-FILION

Une STRUCTURE, fonction d'un OBJECTIF

PAR

PAUL SYLVESTRE
PROMOTION 1975-76
(TEMPS PARTIEL)

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

PROJET D'INTERVENTION PRESENTE A L'ENAP
EN VUE DE L'OBTENTION DE LA MAITRISE
EN ADMINISTRATION PUBLIQUE (MAP)

MAI 1978

41974 30

TABLE DES MATIERES

LE PROPOS ..... page 1

1. Le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975 1
2. L'ORGANIGRAMME de 1976 2
3. Le POURQUOI de notre intervention ... 4

LE CADRE D'ANALYSE 5

1. Les données historiques 5
2. L'hypothèse de travail 6
3. Le test de l'hypothèse 6
4. Modèles théoriques 7
5. Recommandations à la direction de C.-F. 8

1. LES DONNEES HISTORIQUES 9

1.1 Les débuts de la C.S.R.C. et de C.-F. 9
1.2 La première décennie des polyvalentes 10
1.3 Le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975 19

1.3.1 Le plan SEDUCATION 19
1.3.2 L'année scolaire 1973-74 20
1.3.3 L'année scolaire 1974-75 22
1.3.4 La décision 27
1.3.5 La phase d'expérimentation .. 31

1.4 L'ORGANIGRAMME de 1976 33

1.4.1 La genèse de l'ORGANIGRAMME ... 34
1.4.2 Les grandes lignes 36
1.4.3 L'originalité de l'ORGANIGRAMME 38
1.4.4 La flexibilité de la structure. 38
1.4.5 Les réactions du milieu 39

2. L'HYPOTHESE DE TRAVAIL 41

3. LE TEST DE L'HYPOTHESE 44

3.1 Identification des besoins du milieu . 44

3.1.1 L'enquête de 1969 45
3.1.2 L'enquête de 1974 46
3.1.3 Les conclusions à tirer 48

3.2 Les grandes attentes de la polyvalente 49

3.2.1 Les besoins des élèves 49
3.2.2 Les besoins des professeurs ... 52
3.2.3 L'encadrement 53
3.2.4 L'animation 56

3.3 Evalution de l'ORGANIGRAMME, en 1977 . 58

3.3.1 L'évaluation de 1976 58
3.3.2 L'évaluation du 25 mars 1977 .. 61

3.4 Un facteur d'évaluation, le LIVRE VERT 63

3.4.1 Finalité de l'éducation 64
3.4.2 Fonctions de l'école 65
3.4.3 Le PROJET EDUCATIF de l'école . 65
3.4.4 Le cheminement du PROJET EDUCATIF 66

3.5 Evaluation de mars 1978 66

3.5.1 La confection du questionnaire. 67
3.5.2 La liaison 70
3.5.3 La vérification 71
3.5.4 Une expérience s'impose 72
3.5.5 L'envergure du PROJET 73
3.5.6 L'individualisation 75
3.5.7 Les profils d'orientation 77
3.5.8 Les tâches d'encadrement 78
3.5.9 Le tutorat et le titulariat ... 81
3.5.10 La didactique systémique 83
3.5.11 Les journées pédagogiques 86
3.5.12 L'information pédagogique 88
3.5.13 Carence de l'ORGANIGRAMME 90
3.5.14 Intégration des activités 91
3.5.15 Satisfaction des maîtres 93
3.5.16 Le contrôle continu et ponctuel 94
3.5.17 Les tâches du PA-1 et du PA-2 . 96
3.5.18 Le PA-2 est-il un gestionnaire 98
3.5.19 L'autonomie des trois secteurs 99
3.5.20 Les trois tables de coordination 100
3.5.21 Le système d'information (SIG) 103
3.5.22 La gestion budgétaire 105
3.5.23 Les deux cycles 106
3.5.24 Cloisonnement 107
3.5.25 Le degré de satisfaction 108

3.6 Le TEST de l'HYPOTHESE 110

4. MODELES THEORIQUES 113

4.1 Un modèle théorique d'organisation .. 113

4.1.1 Le sommet stratégique 114
4.1.2 Le niveau médian 114
4.1.3 La technostructure 114
4.1.4 Les unités de service 115
4.1.5 Le noyau opérationnel 115

4.2 La gestion 118

4.2.1 L'approche systémique 119
4.2.2 Exemples-témoins 124

5. RECOMMANDATIONS à la DIRECTION de G.-F..... 129

5.1 Le principal et la direction 131
5.2 Les adjoints 134
5.3 Les professeurs 136
5.4 Les élèves 140

CONCLUSION 142

NOTES 144

ANNEXE I: L'enquête de 1969 149
ANNEXE II: L'enquête de 1974 151
ANNEXE III: L'évaluation du 25 mars 1977 . 161
ANNEXE IV: Enoncés majeurs du LIVRE VERT 169
ANNEXE V: Questionnaire 174
ANNEXE VI: Organigramme du MEQ 179
ANNEXE VII: Organigramme de la C.S.R.C.... 180
ANNEXE VIII: Organigramme de G.-P., av. 1976 181
ANNEXE IX: ORGANIGRAMME de 1976 182

LE PROPOS

1. Le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975, à Gérard-Filion

En mai 1975, la direction de l'école polyvalente Gérard-Filion, sollicitée par l'équipe des professeurs, décide d'implanter un nouveau régime pédagogique dans l'école, dès septembre 1975. Le projet est le fruit d'une réflexion collective et de quelques expériences-pilotes, amorcées en septembre 1973. Il s'agit de mieux répondre aux besoins des élèves et des maîtres, depuis le plan physique jusqu'à l'actualisation de soi. L'encadrement et l'animation des élèves forment le noyau dur du projet.

L'objectif général, c'est donc de mieux encadrer les élèves et d'assurer à ceux-ci un service d'animation plus adéquat. Cet objectif est axé sur des finalités plus larges: pour les élèves, c'est la prise en charge de soi par soi et l'autonomie; pour les maîtres, c'est la concertation et la solidarité; pour tous, il faut faire mousser le sens de l'appartenance.

Jusqu'à présent, les sections-matières ou les départements se partageaient les différents pavillons de la maison. Désormais, ce sera le niveau d'enseignement qui constituera le centre des regroupements d'élèves et de professeurs. Les chefs de groupe, naguère tous responsables d'une discipline

donnée, vont maintenant s'adjoindre des collègues, chefs de groupe eux aussi, mais chargés de l'animation socio-culturelle dans le regroupement auquel ils ressortissent. Toutefois, seuls les adjoints font partie des cadres. Les chefs de groupe ne sont pas en structure d'autorité: ils ont toujours le statut de professeurs. Ce projet pédagogique, qui est un objectif, comporte donc l'embryon d'une nouvelle structure ou d'un système, qu'on appelle dans le milieu le nouveau régime pédagogique.

2. L'ORGANIGRAMME de 1976, à la Commission scolaire régionale de Chambly

L'année scolaire 1975-76, où l'on implante le nouveau régime pédagogique à Gérard-Filion, est précisément l'année où l'Etat du Québec et la CEQ négocient la convention collective. Au beau milieu de la bataille autour des tables de négociation, alors que la guerre de harcèlement, les semi-débrayages et le retrait des comités de participation s'installent dans toutes les polyvalentes, la C.S.R.C. annonce, à brûle-pourpoint, l'implantation d'un nouvel ORGANIGRAMME, dans cinq de ses polyvalentes de plus de 2 500 élèves, et cela dès septembre 1976.

Le nouvel ORGANIGRAMME est présenté comme la politique de la dernière chance pour regagner la confiance de la population à l'endroit des grandes

polyvalentes. En bref, le nouvel ORGANIGRAMME intègre dans les cadres tous les agents d'animation pédagogique et socio-culturelle de l'école. Les chefs de groupe disparaissent, remplacés qu'ils sont par des adjoints d'unité.

Il y a désormais trois paliers de direction. Au sommet, nous trouvons le principal épaulé de deux agents en autorité-conseil: l'adjoint au principal qui est, en somme, un secrétaire général et l'adjoint administratif qui, lui, est responsable de l'édifice et des services de l'entretien.

Au deuxième palier, en structure d'autorité, figurent les trois adjoints de secteur: celui du général, celui du commerce et du Secondaire II, enfin celui du technique et de l'adaptation scolaire.

Au troisième et dernier palier, l'on retrouve les adjoints d'unité, qui assument à la fois des tâches de direction et des fonctions d'animation pédagogique. Leur principale fonction toutefois, c'est bel et bien l'animation pédagogique auprès des professeurs et l'animation de la vie étudiante auprès des élèves. Ils ont, chacun, la responsabilité d'une vingtaine de professeurs et d'environ 300 élèves. Entre autres activités, ils doivent assurer l'évaluation des professeurs et l'animation-synthèse des élèves de leur unité.

3. Le POURQUOI de notre intervention:

un PROBLEME à résoudre

En cette fin d'année scolaire 1977-78, la direction de Gérard-Filion nous demande d'évaluer l'ORGANIGRAMME de 1976, en fonction du PROJET PEDAGOGIQUE de 1975. Le problème à résoudre, c'est de montrer jusqu'à quel point l'ORGANIGRAMME, qui est une structure d'organisation***, s'est révélé un facteur efficace dans l'implantation du PROJET PEDAGOGIQUE, qui lui est un objectif à atteindre et un projet à réaliser.

Le but de notre intervention, c'est d'abord de signaler, sous forme de recommandations, les exigences de ce PROJET PEDAGOGIQUE, qui est la chaîne de continuité où sont venues s'engrener les expériences et les expérimentations depuis 1973.

Ce sera ensuite de recommander à la direction de l'école les rajustements qui s'imposent pour que l'ORGANIGRAMME arrive à encadrer davantage et à mieux harnacher un PROJET PEDAGOGIQUE qui est toujours en voie d'implantation.

*** Bien que l'organigramme ne soit que la transcription graphique de la structure de l'organisation, c'est le terme que nous utiliserons, tout au long de cette étude. Dans le milieu, c'est le terme usité.

LE CADRE D'ANALYSE

Pour atteindre sûrement l'objectif que nous nous fixons, il faut bien identifier les sous-objectifs, qui seront, à toutes fins utiles, les cinq étapes de ce projet d'intervention. A l'intérieur de chacune de ces étapes, il faut mettre en place les stratégies et les tactiques qui permettront d'atteindre ces sous-objectifs. Tour à tour, ce sera la cueillette de l'information, le jeu de l'analyse et de la synthèse, enfin l'évaluation des résultats.

1. Les données historiques

Pour bien saisir comment l'ORGANIGRAMME de 1976 vient s'enclencher sur le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975, il faut prendre du recul et refaire brièvement la genèse de ce double apport. Cette ronde historique doit remonter jusqu'aux origines de Gérard-Filion, si l'on veut mesurer l'impact et de l'ORGANIGRAMME et du PROJET PEDAGOGIQUE. D'où les quatre sous-étapes que voici:

- 1.1 Les débuts de la C.S.R.C. et de Gérard-Filion
- 1.2 La première décennie des polyvalentes
- 1.3 Le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975
- 1.4 L'ORGANIGRAMME de 1976

2. L'hypothèse de travail

En nous appuyant sur les observations que nous avons faites à Gérard-Filion, comme agent d'éducation, depuis septembre 1972, nous avançons l'hypothèse de travail que voici.

> L'ORGANIGRAMME de 1976 est un FACTEUR EFFICACE, dans l'implantation du PROJET PEDAGOGIQUE de 1975, à Gérard-Filion.

3. Le test de l'hypothèse

Pour tester notre hypothèse de travail, nous devons la confronter avec la réalité vécue à Gérard-Filion. Pour ce faire, la méthode la plus indiquée, c'est de recueillir l'information pertinente sur le terrain. Ce travail d'investigation comprendra cinq sous-étapes.

3.1 Dans un premier temps, l'identification des besoins du milieu nous sera fournie par les enquêtes menées à Gérard-Filion en 1969 et en 1974.

3.2 Dans un deuxième temps, en élargissant le cadre de l'investigation, nous allons décrire les grandes attentes de l'école polyvalente, tant chez les maîtres que chez les élèves. Les exigences de l'encadrement et de l'animation vont tracer les coordonnées dont nous avons besoin pour mieux cerner le champ de l'exploration.

3.3 Dans un troisième temps, nous aborderons le test proprement dit, en recensant les évaluations faites, à Gérard-Filion, depuis l'implantation de l'ORGANIGRAMME: celle de l'automne 1976 et celle de mars 1977.

3.4 La publication du LIVRE VERT sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec, en fin d'année 1977, est aussi un facteur d'évaluation. Les données du LIVRE VERT nous serviront de paramètres pour mesurer à la fois le PROJET PEDAGOGIQUE et l'ORGANIGRAMME.

3.5 Enfin, les vingt entrevues d'investigation que nous avons faites en mars 1978, auprès des agents d'éducation les plus influents de l'école, nous permettront de faire un dernier test qui sera à jour.

4. Modèles théoriques

Pour contrer le risque de prendre la tangente, nous devons, à ce moment-ci, ramasser les connaissances acquises en analyse des organisations et en approche systémique. Il faut construire un modèle théorique de l'organisation scolaire, dans une polyvalente. A cela s'ajoute l'esquisse d'une théorie de la gestion inspirée de l'approche systémique.

5. Recommandations à la direction de Gérard-Filion

Arrivé à ce stade-ci, nous avons en main la somme des renseignements nécessaires à notre projet. Par ailleurs, le modèle théorique nous sert de guide et de centre de référence pour passer de l'analyse à la synthèse. Il reste à dresser une liste organisée et articulée des innovations qui s'imposent à Gérard-Filion, pour que l'ORGANIGRAMME de 1976 pousse plus avant l'implantation du PROJET PEDAGOGIQUE de 1975. Nous présentons donc, sous forme de recommandations, les rajustements que nous suggérons à la direction de l'école Gérard-Filion.

Les deux variables que sont le PROJET PEDAGOGIQUE et l'ORGANIGRAMME constituent la double cible de nos recommandations. Nos suggestions viseront d'abord le PROJET PEDAGOGIQUE, car c'est l'élément moteur de la vie d'une école. Mais, pour être opérant, l'objectif doit être enclavé dans une structure.

Nos recommandations porteront, en second lieu, sur les accommodements qui s'imposent dans cette structure flexible qu'est l'ORGANIGRAMME.

1. LES DONNEES HISTORIQUES

1.1 Les débuts de la C.S.R.C. et Gérard-Filion[1]

En 1960, les Ecoles primaires complémentaires du comté de Chambly (10e et 11e années) deviennent la corporation des écoles secondaires du comté de Chambly. En août 1961, le Gouvernement adopte une loi qui crée les commissions scolaires régionales et, de ce fait, La corporation prend la raison sociale que nous lui connaissons depuis La commission scolaire régionale de Chambly. Et Gérard Filion, alors maire de St-Bruno, en devient le premier président.

La première école secondaire complémentaire de la C.S.R.C., l'école Gérard-Filion, ouvre ses portes à 1 400 élèves, dès 1963. Déjà, elle rencontre toutes les exigences de l'enseignement des 10e et 11e années. Toujours, en 1963, la C.S.R.C. érige la South Shore Catholic High School qui peut accueillir 800 élèves. Cette dernière école, par la voie d'une annexe bientôt construite, sera intégrée à Gérard-Filion, qui devient ainsi la première grande polyvalente du Québec, pouvant recevoir quelque 3 700 élèves. Robert Belle-Isle, P.D.G. actuel de la C.S.R.C., sera le premier à occuper le poste de principal à Gérard-Filion.

Nous sommes en 1964. Le MEQ remplace le Département de l'instruction publique. L'Opération 55, cette vaste campagne pour accélérer la

création des comités régionaux de planification scolaire et la mise en place des plans d'équipements scolaires, permet à la C.S.R.C. d'être la première régionale à répondre au système du MEQ. Dès ce moment, la C.S.R.C. planifie l'érection de quatre autres polyvalentes. Déjà Gérard-Filion est en voie d'agrandissement.

En 1964, la C.S.R.C. comptait 4 200 élèves; en 1977-78, elle en compte quelque 25 000, à quoi il faut ajouter les 5 000 inscrits au Service de l'éducation des adultes. Les professeurs, eux, sont passés de 208 qu'ils étaient à 1600 et le budget, de $2 800 000 à $67 386 441. Quant à l'école polyvalente Gérard-Filion, le volume de ses effectifs, après avoir grimpé à 3 700 élèves, s'est maintenant fixé à 2 700.

L'école Gérard-Filion, comme la C.S.R.C., aura eu le mérite d'ouvrir la voie et de figurer en tête de liste. Par ailleurs, il lui faudra régler la note des premières expériences, nécessaires mais forcément coûteuses.

1.2 La première décennie des polyvalentes au Québec: 1964-74

Ici, la rétrospective intéresse moins que la prospective. Toutefois, pour bien camper le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975 et l'ORGANIGRAMME de 1976, il faut revoir les têtes de chapitre qui ont marqué

l'évolution des polyvalentes au Québec.

1.2.1 Le rapport Parent

La première esquisse de la polyvalente, on la trouve dans le Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec[2], mieux connu sous le titre du Rapport Parent. Tout le Tome 2 est consacré aux structures de l'enseignement au niveau secondaire et à la place des enseignements techniques.

Empruntant le schème des Comprehensive High Schools américains, la Commission recommande que l'on fusionne l'enseignement général, l'enseignement scientifique et l'enseignement technique, dans de grandes écoles polyvalentes. Le chiffre maximum de la population d'une école secondaire polyvalente, regroupant les cinq années du cours secondaire, ne devait pas excéder 1 200 élèves.

Pour contrer le gigantisme, la Commission compte sur le tutorat. Il faudra que l'un des professeurs agisse comme coordonnateur auprès de ses collègues et auprès d'un petit groupe d'élèves. Au cours de nombreuses rencontres, le coordonnateur s'intéressera à tous les aspects de la vie scolaire de l'élève et particulièrement aux problèmes d'orientation[3]. Les commissaires recommandent que les

professeurs enseignant une même matière, dans une école secondaire, se groupent en une équipe sous la direction d'un coordonnateur[4]. C'est déjà le rôle du chef de groupe qui est ici esquissé.

Les commissaires recommandent, en outre, que tous les professeurs d'une école secondaire qui ont les aptitudes requises soient chargés de conseiller chacun une vingtaine d'élèves. Ces tuteurs devront veiller à la marche générale des études, chez les élèves, et aux problèmes particuliers de leur formation.

Au total, Le rapport Parent mise sur les chefs de groupe et les tuteurs pour fractionner et personnaliser les grands ensembles qu'il préconise.

1.2.2 Le rapport du Groupe Poly[5]

Dès l'ouverture des premières polyvalentes, les problèmes ne tardèrent pas à faire surface. Et Gérard-Filion eut à assumer sa part de déboires. Dès 1967, l'ensemble structural du MEQ était déjà imposant. Mais, au coeur des polyvalentes, on arrivait mal à encadrer les masses d'élèves. Même les professeurs se sentaient perdus. Quant à l'animation, chacun la souhaitait, mais sans jamais la connaître.

Le Groupe Poly, chargé par le MEQ d'étudier l'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes, remet son rapport, à la fin du mois d'avril 1974. Dès 1967-68, près d'une dizaine d'écoles étaient considérées comme des écoles secondaires polyvalentes. En 1973-74, on en compte déjà près de 200. D'après le mandat confié au Groupe Poly, l'étude doit porter principalement sur l'analyse des fonctions d'encadrement et des tâches administratives aussi bien que techniques, requises pour la gouverne de l'école secondaire polyvalente.

Pour ce qui touche notre propos, le rapport du Groupe Poly[6] traite de l'encadrement des élèves et de la gestion de l'enseignement. Dès l'abord, l'encadrement des élèves s'avère nettement déficient. Quant à l'encadrement du personnel, il se révèle aussi très faible. Les chefs de groupe sont trop peu impliqués dans la gestion de l'enseignement et dans la supervision du personnel enseignant. Et la situation est due à leur statut d'enseignant qui leur interdit d'évaluer leurs pairs. Quant aux directeurs, ils ne peuvent pratiquer une évaluation continue, à cause du trop grand nombre d'enseignants, sous leur gouverne.

Le rapport du Groupe Poly recommande que le tutorat soit pratiqué dans chaque école secondaire

polyvalente, de sorte que chaque élève s'identifie à un enseignant qui l'assiste dans les diverses situations de son apprentissage et que les élèves soient régulièrement réunis en foyers. La direction devrait confier à l'enseignant la responsabilité des activités reliées à l'animation d'une cellule-foyer.

Quant à la gestion de l'enseignement, le Rapport préconise que, dès l'année 1974-75, on réaménage les postes de direction de l'école polyvalente pour permettre d'avoir de véritables directeurs ou chefs de département. Ces derniers devront participer à la gestion de l'école et détenir une réelle autorité administrative sur les enseignants.

On demande d'éviter le plus possible de mettre en place, au palier supérieur de la structure, des unités administratives distinctes pour l'enseignement et pour la vie étudiante. Il faut faire disparaître la dichotomie entre ce qu'il est convenu d'appeler les services aux étudiants et l'enseignement.

La C.S.R.C. retiendra plusieurs recommandations du Rapport, dans la mise en opération de la polyvalente Jacques-Rousseau, qui ouvre ses portes en septembre 1975. De plus, nous avons déjà, ici, le premier crayon de l'ORGANIGRAMME de 1976. En fait, le directeur de département est un adjoint qui participe à la gestion de l'école et qui intègre les tâches confiées autrefois aux chefs de groupe. Autre emprunt au Rapport: une école bien constituée ne peut décemment confier qu'une moyenne de 15

enseignants à un directeur de département entièrement libéré d'enseignement.

D'après le Rapport toujours, il est évident que le rôle actuel de l'enseignant, trop souvent restreint à celui d'instructeur, doit évoluer vers un rôle d'animateur capable d'amener chaque élève à se prendre en charge et à agir comme premier responsable de sa propre formation.

1.2.3 Le COLLOQUE de 1974, à la C.S.R.C.

La C.S.R.C., avec ses six grandes polyvalentes d'alors et ses quelque 25 000 élèves, a voulu souligner le dixième anniversaire de sa fondation par un colloque d'envergure. Après 10 ans, il fallait dresser le bilan et préciser les orientations à prendre. C'est ainsi que, du 25 au 29 novembre 1974, les classes sont remplacées par des ateliers. Dans 23 écoles différentes, élèves, enseignants, directeurs et parents participent au COLLOQUE. Participent également les professionnels non enseignants, les cadres administratifs, les employés de soutien, les journalistes et bien d'autres visiteurs.

Les conclusions du Rapport[7] signalent que l'école polyvalente est une entreprise longue et difficile, que l'ensemble des témoignages est cohérent et révélateur; au total, que l'image qu'on projette de la vie scolaire est vraiment sombre. Par ailleurs, le Colloque révèle que le milieu est dynamique et plein de ressources. Partout, le besoin de meilleures politiques éducatives y est évident.

enseignants à un directeur de département entièrement libéré d'enseignement.

D'après le Rapport toujours, il est évident que le rôle actuel de l'enseignant, trop souvent restreint à celui d'instructeur, doit évoluer vers un rôle d'animateur capable d'amener chaque élève à se prendre en charge et à agir comme premier responsable de sa propre formation.

1.2.3 Le COLLOQUE de 1974, à la C.S.R.C.

La C.S.R.C., avec ses six grandes polyvalentes d'alors et ses quelque 25 000 élèves, a voulu souligner le dixième anniversaire de sa fondation par un colloque d'envergure. Après 10 ans, il fallait dresser le bilan et préciser les orientations à prendre. C'est ainsi que, du 25 au 29 novembre 1974, les classes sont remplacées par des ateliers. Dans 23 écoles différentes, élèves, enseignants, directeurs et parents participent au COLLOQUE. Participent également les professionnels non enseignants, les cadres administratifs, les employés de soutien, les journalistes et bien d'autres visiteurs.

Les conclusions du Rapport[7] signalent que l'école polyvalente est une entreprise longue et difficile, que l'ensemble des témoignages est cohérent et révélateur; au total, que l'image qu'on projette de la vie scolaire est vraiment sombre. Par ailleurs, le Colloque révèle que le milieu est dynamique et plein de ressources. Partout, le besoin de meilleures politiques éducatives y est évident.

Parmi les besoins les plus pressants, il y a celui de subdiviser la grande école en unités plus petites. Cela impliquerait des subdivisions physiques, des espaces disponibles et un nouveau partage des responsabilités, au niveau de la direction des écoles[8]. Il faut séparer les élèves des Secondaires I et II des élèves des Secondaires III, IV et V. Cette répartition des élèves, selon les âges et les niveaux, faciliterait leur encadrement, rapprocherait les professeurs et permettrait une meilleure individualisation de l'enseignement.

Des thèmes discutés, celui qui se rapproche le plus de notre propos, c'est celui qui traite des signes d'insatisfaction à l'école. L'absentéisme des élèves, l'absentéisme des maîtres, l'indiscipline, le vandalisme, le désintéressement, l'agressivité: voilà autant de signes qui ne manquent pas d'impressionner et de soulever toutes sortes de questions sur ce qui se passe dans nos écoles. On ne peut fermer les yeux sur ces symptômes révélateurs de divers malaises plus profonds qu'il faudra bien, un jour, identifier, dénoncer et éliminer. La société est devenue trop permissive. Briser et démolir les écoles qui nous appartiennent, c'est une façon de prendre sa revanche contre un système qui ne nous rend pas heureux.

Voilà ce que les participants ont recommandé. Il faudrait développer, chez l'élève, ce sentiment d'appartenance au groupe dont il fait partie.

L'école doit donner le goût d'apprendre et d'ouvrir les yeux sur le monde; elle doit donner le goût de vivre. L'apprentissage de l'auto-discipline est nécessaire à la formation d'un individu; mais cela nécessite un encadrement qui manque souvent à la polyvalente.

En décembre 1977, les Services éducatifs de la C.S.R.C. publient un intéressant cahier où l'on met en parallèle les hypothèses du LIVRE VERT du MEQ et les recommandations du COLLOQUE[9].

1.2.4 Les Services de recherche et de planification

La C.S.R.C. possède un industrieux centre de recherche et de planification, dirigé par Jan Falkiewicz. Ces S.R.P. ont déjà diffusé, à travers tout le Québec, quelque 80 cahiers portant sur les sujets les plus divers, allant de la didactique à la nutrition, en passant par l'enseignement individualisé des écoles à aires ouvertes[10]. Ces travaux de recherche s'inspirent, pour la plupart, de l'approche systémique et ils ont recours aux instruments de mesure les plus sûrs. Ils s'alignent tous sur les vrais objectifs de l'enseignement secondaire. Puisque ces objectifs sont reliés à l'ORGANIGRAMME de 1976, il importe d'en mentionner, ici, les grandes lignes.

Au plan biologique. Permettre à l'homme un développement sain du corps et la réalisation d'un état de vigueur adapté aux tâches qu'il attend de lui.

Au plan intellectuel. Permettre à l'homme la possession d'un ensemble organisé et ouvert de connaissances. Permettre à l'homme l'acquisition de méthodes de pensée et de travail qui lui faciliteront l'adaptation aux situations nouvelles.

Au plan culturel. Permettre à l'homme d'entrer en contact avec les valeurs qui expriment sa civilisation et de découvrir les autres civilisations. Permettre à l'homme la réalisation d'oeuvres personnelles.

Au plan social. Permettre à l'homme de s'impliquer dans le processus d'évolution des divers aspects de la vie sociale: vie familiale, vie professionnelle, vie civique, vie économique, vie politique ...

Au plan spirituel. Permettre à l'homme de prendre conscience de qui il est, de ce qu'il entend devenir. Permettre à l'homme de donner un sens à sa vie par l'exercice de sa liberté, face aux besoins fondamentaux de connaître, d'aimer et de créer. Permettre à l'homme l'expression de son affectivité[11].

Ce sont de tels objectifs qu'il faudra viser en réaménageant l'ORGANIGRAMME de 1976. Par rapport à ces objectifs, la structure devient une stratégie qu'on choisit parmi d'autres.

1.3 Le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975

Le régime pédagogique implanté à Gérard-Filion, en septembre 1975, marque l'aboutissement de longues démarches et il s'appuie sur des expériences-pilotes menées sur le terrain, deux années durant.

1.3.1 Le plan SEDUCATION et le PROJET OMEGA

En avril 1972, le REQ acceptait un projet de recherche, planifié par Renald Legendre, Jacques Désautels et Jan Palkiewicz. Le projet, patronné par la C.S.R.C., ambitionne d'élaborer un programme dynamique, au plan des activités pédagogiques, et un programme de formation des maîtres[12]. Ce projet affiche par son étiquette même, PLAN SEDUCATION, une intention très nette d'auto-éducation, dans l'individualisation des apprentissages. Plusieurs professeurs de Gérard-Filion participent à la rédaction du cahier Analyse et "études critiques" du document: "ECOLE SECONDAIRE"[13]. Ce dernier document présentait les coordonnées à l'intérieur desquelles s'inscrit le plan SEDUCATION.

L'originalité du plan SEDUCATION, c'est qu'il présente une didactique qui applique l'approche systémique à l'enseignement. Cette didactique

systémique présente la synthèse de l'éducation et de l'instruction. Elle exige à la fois une définition claire et logique des objectifs de contenu et des objectifs pédagogiques. Le PROGRAMME ELAN[14] -- encadrement logistique des attitudes novatrices -- aboutit au PROJET OMEGA[15]. Ce dernier projet devient vite le PROGRAMME OMEGA pour la formation et le perfectionnement des maîtres. A peu près, dans toutes les disciplines, de nombreux professeurs de Gérard-Filion ne tardent pas à s'inscrire aux cours de DIDACTIQUE 695-696-697 qu'offre l'UQAM. C'était là une première phase de la réalisation du PROJET OMEGA.

1.3.2 L'année scolaire 1973-74 à Gérard-Filion

Tandis que l'approche systémique et l'individualisation des apprentissages gagnent de plus en plus d'adeptes, chez les professeurs de Gérard-Filion, l'année scolaire 1973-74 sera le point de départ de deux expériences-pilotes en pédagogie. Cette double expérience s'inscrit dans le cadre du vaste plan de SEDUCATION; mais elle n'a rien à faire avec l'approche systémique du projet OMEGA. Les deux expériences-pilotes dureront deux ans, jusqu'au REGIME PEDAGOGIQUE de 1975.

1.3.2.1 Le Secondaire 1

Comme l'organisation scolaire à Gérard-Filion

s'aligne sur les sections-matière ou les départements qui constituent les centres de regroupement, répartis dans les différents pavillons de l'école, il saute aux yeux que, dans un tel régime, les jeunes élèves du Secondaire 1 se sentent dépaysés. La dispersion des activités dans tous les azimuts de la grande école favorise l'éparpillement de ces jeunes élèves et, de ce fait, cause bien des problèmes de discipline. L'anonymat, l'impersonnalité, l'instabilité et l'insécurité abolissent, chez ces adolescents de 12 ans, tout sens de l'appartenance.

Pour remédier à unte telle situation, les professeurs du Secondaire I forment une équipe d'encadrement. Ils mettent sur pied des activités adaptées à ces jeunes de 12 ans. Avec l'agrément de la direction de l'école, les professeurs concernés choisissent Micheline Emard-Rathé pour coordonner le travail du regroupement. Cette surcharge bénévole ne s'accompagne pas d'une libération partielle de la tâche d'enseignement. Claude Jarret, principal de l'école, témoignera de l'excellent travail de cette équipe de professeurs.

1.3.2.2 L'UNISH

En septembre 1973, l'UNISH -- unité d'intégration des sciences humaines -- forme un nouveau regroupement pour les élèves du Secondaire V. Ici encore, l'initiative est venue des professeurs et la direction a immédiatement entériné et encouragé le projet. Gilles Mainville, adjoint aux activités éducatives, prête son concours pour favoriser l'expérience-pilote.

On veut atteindre trois objectifs: former une communauté d'élèves et de maîtres, faire participer l'élève à sa propre formation et intégrer les matières d'enseignement. Les disciplines concernées sont le français, la méthodologie, les sciences morales et religieuses, l'histoire et la géographie.

Deux ans durant, l'équipe des professeurs témoignera d'une remarquable solidarité. La communauté étudiante, elle non plus, ne manquera pas de cohésion. L'intégration des matières se fera autour de thèmes communs: le monde contemporain (1973-74) et le monde de la consommation et de la faim (1974-75). On introduit à l'horaire un temps non structuré.

Ni la programmation ni l'évaluation n'aura manqué, au cours des deux années de l'expérience. Les évaluations furent aussi nombreuses. Au cours de l'année scolaire 1974-75, des délégués de l'UNISH ont témoigné, au Conseil des études de la maison, des performances de l'équipe. Mais les maîtres n'ont pas poussé jusqu'à l'implantation de la didactique systémique. Les seules critiques valables qu'on a faites sur le compte de l'UNISH sont venues de ce côté.

1.3.3 L'année scolaire 1974-75

En mai 1974, la direction de l'école Gérard-Filion délègue quelques-uns de ses membres

dans trois grandes polyvalentes du Québec, où se vivent des expériences pédagogiques de pointe. Les adjoints concernés exposent aux professeurs, réunis en assemblée générale, la somme de leurs observations. Et tout le personnel enseignant de l'école est invité par le principal, Claude Jarret, à repenser et à remettre en question le régime pédagogique de Gérard-Filion.

Concurremment avec les regroupements du Secondaire I et de l'UNISH qui poursuivent leur expérience-pilote, deux nouveaux regroupements voient le jour. Au Secondaire II et au Secondaire IV, une équipe de professeurs forme un regroupement de quelque 140 élèves, à l'intérieur de quatre classes cloisonnées. Il s'agit d'un cloisonnement, dans une école où tous les groupes sont ouverts et où les centres de regroupement s'établissent non pas par niveau, mais par section-matière ou département.

Les objectifs sont identiques à ceux qu'on avait fixés, l'année précédente, au regroupement du Secondaire I. Il faut permettre l'identification de l'élève à un groupe stable et limité; il faut assurer à l'élève un contact plus individualisé et plus constant avec ses professeurs; il faut faire participer l'élève à la vie du groupe. Par-dessus tout, les maîtres veulent être à même de réaliser l'animation-synthèse de chacun des élèves. Le Conseil des études de la maison suit de près l'évolution de ces expériences-pilotes, où tous les professeurs se sont regroupés

par affinités pédagogiques. Comme il arrive d'ordinaire dans un groupe, dès que quelques-uns bénéficient d'un régime particulier, les collègues ne se font pas faute de développer leur sens critique à l'égard des novateurs. Au total, les résultats s'avèrent nettement positifs.

En septembre 1974, Gaston Pelletier, professeur libéré à temps plein, dirige le Conseil d'école, la préparation du Colloque et le Comité de l'objectif. C'est, dès le début de l'année, que le Comité de l'objectif reprend l'élaboration d'un projet pédagogique pour toute l'école. Les sessions du Colloque auront apporté, entre autres résultats, un éveil et une attention aux carences de l'école. Dès le début de l'année, c'est toute l'école qui entre en effervescence. Tous les professeurs sont invités à former des équipes d'étude et à présenter leurs projets au Comité de l'objectif, en vue d'un renouvellement du régime pédagogique de l'école.

Trois projets particulièrement soignés retiennent l'attention du Comité de l'objectif.

Le premier projet, de beaucoup le plus élaboré, porte sur l'individualisation de l'enseignement. L'objectif visé, c'est d'individualiser les apprentissages, en amenant l'élève à prendre en charge progressivement sa propre formation pour atteindre au plus tôt à l'autonomie. Pour permettre à l'élève de travailler à son propre rythme, les stratégies

par affinités pédagogiques. Comme il arrive d'ordinaire dans un groupe, dès que quelques-uns bénéficient d'un régime particulier, les collègues ne se font pas faute de développer leur sens critique à l'égard des novateurs. Au total, les résultats s'avèrent nettement positifs.

En septembre 1974, Gaston Pelletier, professeur libéré à temps plein, dirige le Conseil d'école, la préparation du Colloque et le Comité de l'objectif. C'est, dès le début de l'année, que le Comité de l'objectif reprend l'élaboration d'un projet pédagogique pour toute l'école. Les sessions du Colloque auront apporté, entre autres résultats, un éveil et une attention aux carences de l'école. Dès le début de l'année, c'est toute l'école qui entre en effervescence. Tous les professeurs sont invités à former des équipes d'étude et à présenter leurs projets au Comité de l'objectif, en vue d'un renouvellement du régime pédagogique de l'école.

Trois projets particulièrement soignés retiennent l'attention du Comité de l'objectif.

Le premier projet, de beaucoup le plus élaboré, porte sur l'individualisation de l'enseignement. L'objectif visé, c'est d'individualiser les apprentissages, en amenant l'élève à prendre en charge progressivement sa propre formation pour atteindre au plus tôt à l'autonomie. Pour permettre à l'élève de travailler à son propre rythme, les stratégies

suggérées sont de lui donner des instruments en accord avec son style cognitif, de respecter ses goûts, ses aptitudes, son orientation, enfin de lui faciliter le contact avec les professeurs. La réforme pédagogique préconisée exige un mécanisme d'évaluation, scientifiquement établi. Ce projet reprend les grandes lignes du plan SEDUCATION. En somme, l'on retrouve, ici, l'application de l'approche systémique, la problématique et la dialectique des cahiers de Jan Palkiewicz, que connaissent bien les professeurs de Gérard-Filion.

Le deuxième projet se présente sous le sigle cabalistique de R.C.E.P.C.A. -- regroupement centré sur l'étudiant avec professeur-conseil et grande autonomie. L'objectif ici, c'est d'assurer l'équilibre entre l'acquisition des connaissances et la formation de la personne, à l'école secondaire. La stratégie choisie pour atteindre ce but, c'est la présence du professeur-conseil. L'on retrouve, dans ce projet, la dynamique de l'école secondaire que proposent le MEQ, la direction des services éducatifs de la C.S.R.C. et les S.R.P. de Jan Palkiewicz. L'individualisation de l'enseignement a aussi sa large part, mais sans l'appareil scientifique du projet précédent.

Enfin, le projet des TROIS CYCLES reprend, à la formulation près, l'objectif du deuxième projet: permettre l'identification au milieu en

favorisant l'appartenance à un groupe; assurer à l'élève une rencontre personnalisée avec ses professeurs et ses jeunes collègues; uniformiser, chez les professeurs, les attitudes pédagogiques et les techniques de travail; permettre à l'élève un développement intégré et harmonieux du corps et de l'esprit. La stratégie la plus apte à atteindre ces objectifs, ce sera le sectionnement du cours secondaire en trois tronçons: le cycle d'observation pour les Secondaires I et II, le cycle de transition pour le Secondaire III et le cycle d'orientation pour les Secondaires IV et V. Au cours du cycle d'observation, l'on privilégiera la tactique des unités communautaires et de l'animation-synthèse; au cycle de transition, l'animation-synthèse se fera à l'intérieur de trois blocs d'appartenance distincts; au cycle d'orientation, les éléments tactiques seront l'intégration des matières, le professeur-conseil et les périodes déstructurées.

Claude Jarret, principal de l'école, et Gaston Pelletier, président du Conseil d'école et du Comité de l'objectif, invitent tous les professeurs à participer à la consultation. Les journées pédagogiques des 13 et 14 novembre 1974 sont le lieu tout indiqué pour le travail des équipes de consultation. Le Comité de l'objectif synthétise et présente bientôt la synthèse de la première ronde de consultation.

Les journées pédagogiques des 6 et 7 février 1975 marqueront la seconde phase de la consultation. Il

faut amener chacun des agents d'éducation à être suffisamment informé sur les trois projets proposés pour se prononcer, en connaissance de cause, sur l'avenir du régime pédagogique de Gérard-Filion. Le nouveau projet pédagogique choisi sera implanté, dès septembre 1975.

Les élèves, les parents et surtout les professionnels de l'enseignement sont appelés à opter pour l'un des trois régimes proposés, avant le 21 février 1975.

Les 218 qui répondent à l'appel se répartissent comme suit: 40 élèves
10 parents (Comité d'école)
168 directeurs et professionnels de l'enseignement.

71.16% ou 153 professeurs ont voté;
28.84% ou 62 professeurs se sont abstenus.
Le pourcentage du vote selon les différentes options se distribue comme suit:

Projet-INDIVIDUALISATION:	13%
Projet-PROFESSEUR-CONSEIL:	12%
Projet des TROIS CYCLES:	47%
Statu quo:	26%
Opinions diverses:	2%

1.3.4 La décision

Au début de mars 1975, Claude Jarret, principal

de Gérard-Filion, annonce au personnel enseignant qu'il quittera la direction de l'école, à la fin du mois, pour assumer la responsabilité d'une autre polyvalente. Comme Claude Jarret est considéré par tous comme le grand artisan de la relance de Gérard-Filion, on craint, un moment, que le nouveau régime pédagogique ne connaisse pas la phase de décision. Mais Claude Jarret tient à prendre la décision qui s'impose relativement au régime pédagogique de l'école, avant son départ. C'est ainsi que, dès les premières semaines de mars, il y a consensus au Conseil de régie. La décision est prise et le nouveau PROJET PEDAGOGIQUE, communiqué à toute l'école.

Le projet reprend les grandes lignes du projet des TROIS CYCLES en y intégrant les points des deux autres projets, qui ont retenu l'attention de la majorité des professeurs et du Comité de l'objectif. A cause de son départ imminent, Claude Jarret présente le PROJET PEDAGOGIQUE comme une proposition. Mais comme il s'agit d'une prise de position collégiale du Conseil de régie, le nouveau principal qui arrive en mai, Jean-Claude Gagnon, entérine la décision, sans plus.

Le préambule rappelle que la grande majorité des agents d'éducation consultés ont opté pour un régime pédagogique axé sur les regroupements d'élèves et sur un enseignement individualisé. On signale ensuite la

nécessité de conserver toutes les valeurs de l'ancien régime, dans l'élaboration des nouveaux mécanismes; on rappelle aussi la nécessité pour tous les agents d'éducation de s'impliquer à fond dans le nouveau projet. Il est également indiqué qu'une nécessaire progression s'imposera dans l'implantation du nouveau régime.

Le PROJET comporte deux phases d'application: une implantation à long terme et une implantation plus immédiate, celle de septembre 1975.

Au premier cycle (Sec. I et II), nous aurons des regroupements par niveaux et par cellules-communautés. Au second cycle (Sec. III, IV et V), nous aurons des regroupements basés sur les profils d'orientation. A long terme, on veut implanter l'individualisation de l'enseignement.

Pour septembre 1975, ce sera l'implantation des points suivants:

1.3.4.1 Tous les élèves du Secondaire II et leurs professeurs respectifs seront regroupés dans le pavillon-G, sous la responsabilité d'un directeur-adjoint.

1.3.4.2 Tous les élèves du secteur commercial (Sec. III, IV et V) et leurs professeurs seront regroupés dans le pavillon-G, sous la responsabilité d'un directeur-adjoint.

1.3.4.3 Tous les élèves du secteur de l'adaptation scolaire et leurs professeurs sont regroupés dans le pavillon-A.

1.3.4.4 Tous les élèves du secteur professionnel technique et leurs professeurs sont regroupés dans les pavillons-A et D.

L'adaptation scolaire et le professionnel technique sont sous la responsabilité d'un même directeur-adjoint.

1.3.4.5 Tous les élèves du secteur général (Sec. III, IV et V) et leurs professeurs respectifs sont regroupés dans les pavillons-B et E, sous la responsabilité de deux directeurs-adjoints: pavillon-B: sciences pures et mathématiques, pavillon-E: sciences humaines et langues.

1.3.4.6 Le projet sur l'individualisation des apprentissages sera présenté aux S.R.P. de la C.S.R.C. par la direction de l'école Gérard-Filion.

En conclusion, le principal indique que la direction de l'école, en collaboration avec tous les comités consultatifs, a la responsabilité de prévoir, dès à présent, le cheminement qui s'impose pour l'implantation, en septembre 1975.

1.3.5 La phase d'expérimentation: 1975-76

Dès le mois de mai, on prépare l'implantation. Le Conseil des études et le Conseil d'école, qui sont les deux organismes de consultation les plus forts de l'école, prennent vite conscience que le grand changement qu'apporte le nouveau PROJET PEDAGOGIQUE, c'est que l'école, axée jusqu'ici sur les départements, s'alignera désormais sur les regroupements par niveau. Les chefs de groupe, chargés de l'animation pédagogique des différentes disciplines voient mal comment ils pourront coordonner le travail des professeurs de leur matière, alors que ces derniers seront dispersés dans tous les azimuts de la maison. Hervé Pérès, adjoint aux activités éducatives et responsable du Conseil des études, signale le danger que courent les départements de perdre leur cohésion. Le grand risque, c'est que l'enseignement se dégrade, puisque l'accent est désormais mis ailleurs.

La réaction du Conseil d'école, par contre, est très favorable à la nouvelle orientation. On est assez heureux de voir diminuer l'importance des chefs de groupe au profit des regroupements par niveau. Très tôt cependant, tout le monde s'entend pour tenir la balance égale entre les départements, d'une part, qui sont centrés sur la matière à enseigner, et d'autre part les regroupements qui, eux, sont centrés sur la vie étudiante.

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION

On obtient bientôt de la C.S.R.C. une solution au dilemme. Les chefs de groupe, chargés de la coordination d'une matière, vont s'adjoindre d'autres chefs de groupe, responsables de l'animation socio-culturelle des regroupements. Comme tous ces chefs de groupe seront réunis, d'office, au Conseil des études, il semble qu'on ait toutes les chances de garder un sain équilibre entre l'enseignement et la vie étudiante.

Les premiers mois de l'année 1975-76 furent des mois d'euphorie. La vie étudiante était plus active que jamais. Les chefs de groupe en animation socio-culturelle collaboraient à merveille avec les directeurs-adjoints de leur pavillon. Chacun se félicitait du nouveau régime pédagogique. Les chefs de groupe, chargés des matières, inventaient de nouveaux mécanismes pour assurer leur travail de coordination.

Dès que s'ouvrit la négociation pour la convention collective, l'enthousiasme tomba d'un seul coup. Le syndicat eut recours aux mécanismes habituels de pression. Les professeurs se limitent soudain à leur seule tâche d'enseignants; les organismes de consultation, comme le Conseil d'école et le Conseil des études, cessent de fonctionner. Si l'on ajoute à cela les débrayages et les autres formes de harcèlement, on a un tableau assez juste d'une école qui fonctionne au ralenti.

Dans une telle ambiance, toute évaluation devient impossible. Et le projet pédagogique ne peut être opérant, puisqu'il postule précisément l'implication à fond de tous les agents d'éducation. L'encadrement du projet, cependant, tient bon et il se révèle une acquisition qui ne sera jamais plus contesté. Le regroupement des élèves et des professeurs par niveau sera désormais le vrai cadre de la vie étudiante et de l'enseignement à Gérard-Filion.

1.4 L'ORGANIGRAMME de 1976

Au début de mai 1976, alors que les professeurs se sont retirés des organismes de consultation, voici que la C.S.R.C. annonce l'implantation d'un nouvel ORGANIGRAMME, dans cinq de ses grandes polyvalentes de plus de 2 500 élèves, pour septembre 1976. Jacques-Rousseau gardera son organigramme inspiré du rapport du Groupe Poly. En bref, le nouvel ORGANIGRAMME intègre, dans les cadres de la direction, tous les agents d'animation pédagogique et socio-culturelle de l'école. Les chefs de groupe disparaissent, remplacés par des adjoints d'unité.

La grande critique qu'on faisait, depuis longtemps, aux polyvalentes, c'était le statut des chefs de groupe. Le rapport du Groupe Poly avait bien diagnostiqué ce malaise des polyvalentes.

Les adjoints avaient la responsabilité de quelque 600 élèves et d'environ 35 professeurs. Leur fonction se situait de plus en plus au plan purement administratif. Comme l'animation pédagogique et l'organisation de la vie étudiante relevaient des chefs de groupe, les adjoints devenaient de plus en plus incapables d'évaluer les professeurs. Il y avait bien l'évaluation ponctuelle de fin d'année; mais que vaut une évaluation ponctuelle qui n'est pas sous-tendue par une évaluation continue ?

On sait l'importance de l'animation et du socio-affectif dans une organisation. Or, tout ce secteur échappait de plus en plus à la direction des polyvalentes. La scission fracassante entre la direction et les professeurs, qui éclata à la polyvalente De Mortagne, au cours de 1975-76, fut ressentie par la direction générale de la C.S.R.C., comme un signal d'alerte. Décidément, il fallait remanier les structures.

1.4.1 La genèse de l'ORGANIGRAMME

En 1975-76, le Québec comptait 594 413 élèves au secondaire, répartis dans 750 écoles[16]. 175 écoles secondaires avaient moins de 225 élèves; 226 écoles, moins de 1 000 élèves. C'était près de 70% de l'ensemble des effectifs du secondaire. Seules, 22 écoles secondaires publiques avaient plus de 2 500 élèves. Or, sur ces 22 grandes polyvalentes, la C.S.R.C. en possédaient 6. Elle pouvait donc compter sur un traitement de faveur.

A la fin de l'année 1975, les principaux des polyvalentes réclament de la C.S.R.C. un meilleur encadrement des élèves et des professeurs. On estime que la situation d'un adjoint qui est responsable de 600 à 800 élèves et de 50 à 60 professeurs est littéralement intenable. On veut donner suite au rapport du Groupe Poly sur les chefs de groupe. Il faut corriger la double juridiction de l'adjoint aux activités éducatives et de l'adjoint à la vie étudiante.

Le Comité d'orientation de la C.S.R.C., formé du P.D.G. et des principaux, décide donc de revoir le Document 15 qui fixait l'organigramme alors en vigueur et la description des tâches.

De 1972 à 1976, il avait fallu réduire le nombre des adjoints pour rentrer dans les normes du MEQ. Le 9 février 1976, le Comité d'orientation mandate les Services du personnel pour étudier le remaniement de l'organigramme. Le Comité "ad hoc" doit présenter son rapport pour le 22 mars suivant.

Le mandat est double: prévoir un personnel d'encadrement plus nombreux; reprendre la structure des chefs de groupe en vue de l'améliorer. Mais le Comité est bien au fait que, avant d'être un problème de structure et d'administration, le problème crucial de l'école polyvalente, c'est d'abord un problème d'appartenance, d'identification, de participation et d'évaluation. Dans sa recherche, le Comité va

s'appuyer sur les principes communément reçus en structure d'organisation et dans la gestion des opérations. Le Comité va aussi reprendre les recommandations majeures du rapport du Groupe Poly, pour ce qui a trait aux chefs de groupe et aux structures d'administration.

Le rapport remis le 22 mars 1976 présente trois types d'organigramme: les chefs d'unité sont complètement dégagés d'enseignement; les chefs d'unité gardent une portion d'enseignement; tous les adjoints sont des chefs d'unité.

La polyvalente Jacques-Rousseau avait, depuis septembre 1975, un organigramme qui s'inspirait passablement des recommandations du rapport du Groupe Poly. Sans avoir directement servi de modèle, l'organigramme de Jacques-Rousseau avec ses 13 cadres dégagés d'enseignement et responsables de départements aura servi de guide et d'indicateur.

1.4.2 Les grandes lignes du nouvel ORGANIGRAMME

L'organisation de l'école polyvalente de plus de 2 500 élèves, à la C.S.R.C., prévoit désormais trois paliers de direction: le principal, les adjoints de secteur et les adjoints d'unité. Le principal est assisté d'un adjoint au principal et d'un adjoint administratif, tous deux en structure-conseil. Chaque école compte trois ou quatre secteurs

organisés en fonction des niveaux et des volumes de clientèle. A l'intérieur du secteur, l'adjoint d'unité est responsable d'une équipe d'environ 20 professeurs avec lesquels il assumera les services éducatifs auprès de 350 élèves. Dans chacun des secteurs, les professionnels non enseignants et le personnel de soutien seront sous la juridiction du principal adjoint de secteur.

Les objectifs visés sont les suivants:

Humaniser l'école polyvalente en créant des regroupements à la mesure de l'individu qui y oeuvre;

Intégrer la vie scolaire et la vie étudiante sous une seule responsabilité;

Développer un sentiment d'appartenance et de solidarité tant au niveau des élèves que des enseignants;

Encadrer de façon plus structurée l'élève pour un meilleur développement et une meilleure discipline;

Supporter plus adéquatement le personnel enseignant et le personnel de direction par une addition de services;

Décentraliser la prise de décision le plus près possible du théâtre de l'action;

Respecter par sa souplesse les volumes et les particularités des clientèles de même que les contraintes physiques imposées par les locaux;

Faciliter l'évaluation de l'acte pédagogique.

1.4.3 L'orginalité de l'ORGANIGRAMME

En plus de la structure à trois paliers, l'élément nouveau de l'ORGANIGRAMME, c'est l'adjoint d'unité dont la fonction tient à la fois de l'ancien directeur-adjoint et du chef de groupe.

L'objectif que l'adjoint d'unité doit viser, c'est de réaliser, dans son unité, une qualité d'enseignement et de vie étudiante, en conformité avec les politiques et les programmes établis par la C.S.R.C. Il relève de l'adjoint de secteur; il est en autorité hiérarchique sur les professeurs de son unité et sur le personnel de soutien qui peut lui être confié; il est membre du Comité de gestion de son secteur et du Comité d'orientation de l'école.

1.4.4 La flexibilité de l'ORGANIGRAMME

Dans chacune des polyvalentes, le nouvel ORGANIGRAMME tient compte du projet spécifique que s'est donné, depuis quelques années, chacune des écoles. A Gérard-Filion, le PROJET PEDAGOGIQUE étant axé sur les regroupements par niveau, les adjoints d'unité ont, en priorité, la responsabilité des unités de niveau. Ils assument aussi la responsabilité d'une matière, pour ce qui touche la coordination verticale. Chacune des écoles est invitée à soumettre à la C.S.R.C., au cours

des années qui viennent, les nouveaux aménagements qu'exige la réalisation du PROJET PEDAGOGIQUE qu'elle entend poursuivre. C'est ainsi que, au cours de l'année 1977-78, les adjoints de secteur de Gérard-Filion seront appelés à prendre en charge la coordination verticale de certaines matières, afin d'alléger la tâche des adjoints d'unité.

1.4.5 Les réactions du milieu

A Gérard-Filion, comme probablement ailleurs, les professeurs ont accueilli assez mal le nouvel ORGANIGRAMME de 1976. Chose surprenante, ils furent moins sensibles, dans un premier temps, à la disparition des chefs de groupe qu'au fait de ne pas avoir été consultés. En fait, au moment où la C.S.R.C. a décidé d'implanter le nouvel ORGANIGRAMME, toutes les structures de consultation, dans les écoles, étaient au point mort. Ce retrait était le fait de la contestation, face à une négociation lente et difficile entre le MEQ et la CEQ, au sujet de la convention collective. En juin, l'assemblée des professeurs décidait de boycotter l'ORGANIGRAMME, dès son implantation en septembre 1976.

Au mois de septembre, la contestation se manifesta dans le refus de participer à toute activité qui dépassait strictement la tâche d'enseignement. Mais peu à peu, la contestation perdit

de son agressivité. Et les professeurs commencèrent à collaborer avec les chefs d'unité. Le Conseil d'école réclama le rétablissement des chefs de groupe, mesurant un peu tard l'impact de leur disparition, au plan du pouvoir syndical face à la direction.

Dès la reprise des classes, en janvier 1977, l'efficacité de la nouvelle structure devient si manifeste pour tous que les protestations cessent. Dans la plupart des unités, les professeurs reprennent leur participation à la vie étudiante. D'ailleurs, les évaluations dont il sera bientôt question signalent, de façon non équivoque, un progrès marqué dans la vie de l'école, depuis l'implantation du nouvel ORGANIGRAMME.

2. L'HYPOTHESE DE TRAVAIL

Après près de deux ans d'implantation, l'ORGANIGRAMME de 1976 a maintenant traversé la phase critique. Suite aux premières évaluations, faites avec autant de soin que d'à propos, il faut maintenant voir comment cette structure peut s'enclencher sur le PROJET PEDAGOGIQUE que l'école Gérard-Filion s'est donné, en septembre 1975. La démarche la plus indiquée, c'est de formuler une hypothèse de travail qu'il faudra ensuite tester et valider. L'observation et le sentiment collectif permettent de formuler l'hypothèse de la façon suivante.

> L'ORGANIGRAMME de 1976 à la C.S.R.C. est un FACTEUR EFFICACE, dans l'implantation du PROJET PEDAGOGIQUE de 1975, à l'école polyvalente Gérard-Filion.

L'ORGANIGRAMME, c'est une structure de fonctions. Pour la distinguer du rôle, nous entendons, par fonction, l'ensemble des tâches qu'accomplit un individu pour jouer son rôle dans une organisation. Quant au rôle, c'est le regroupement des transactions d'une personne ou un modèle de comportements à l'intérieur de la fonction.

Un facteur s'entend d'un élément, dans un

ensemble, qui contribue à un résultat.

Efficace se distingue d'efficient et d'effectif. Est efficace tout facteur dont les réalisations peuvent se comparer avantageusement aux prévisions. Le facteur est efficient, quand on a tout lieu de confronter les extrants avec les intrants. En gestion, on parle également d'efficience, quand un agent génère des résultats dans une ambiance d'euphorie. Un facteur est effectif, quand il se traduit par des effets concrets, positifs et réels.

L'implantation, c'est l'introduction, la fixation ou l'établissement. Implanter un projet, c'est en commencer la réalisation et le faire se développer d'une manière durable, dans un nouveau milieu.

Un projet se situe toujours dans le registre de la finalité, du but, de l'objectif, de l'intention, de la visée. C'est un dessein et un plan d'action qui comportent une option sur l'avenir.

Un projet pédagogique vise d'abord le régime de l'enseignement. Il affecte d'abord la vie scolaire d'une école. Par le biais de l'instruction, il touche aussi à l'éducation et à l'ensemble de la vie étudiante. Un projet pédagogique est cependant moins englobant mais plus proche des activités scolaires que le projet éducatif.

Depuis 1973, à Gérard-Filion, il est d'usage courant de désigner le PROJET PEDAGOGIQUE par l'appellation de régime pédagogique. Si l'on veut être précis, il faut bien distinguer les deux vocables. Le PROJET PEDAGOGIQUE vise la finalité, tandis que le régime pédagogique fait appel aux moyens, aux façons de faire, à l'opérationnalisation. Le régime, du latin regimen: action de diriger, c'est un emprunt aux sciences politiques, qui désigne les moyens que l'Etat met en oeuvre pour réaliser ses visées politiques. C'est ainsi que Jan Palkiewicz[17] définit le régime pédagogique comme "un ensemble de dispositions générales précisant le style de vie d'une institution scolaire".

3. LE TEST DE L'HYPOTHESE

Le test de l'hypothèse de travail suppose un cheminement assez long. Il faut d'abord identifier les besoins du milieu. Pour ce faire, l'école Gérard-Filion a l'heur de posséder les résultats de deux vastes enquêtes conduites auprès des élèves, en 1969 et en 1974. Une seconde étape, dans la démarche, sera de confronter les grandes attentes de l'école, d'une part, avec les possibilités de l'ORGANIGRAMME, d'autre part. L'évaluation qu'on a faite de l'ORGANIGRAMME, à la C.S.R.C., en 1977 permet de mesurer les points forts et les points faibles de la nouvelle structure. Comme le LIVRE VERT du MEQ est venu, entre-temps, s'ajouter au tableau, on peut s'en servir à la façon d'une grille d'analyse pour mieux évaluer l'ORGANIGRAMME. Enfin, une vingtaine d'entrevues, alignées sur un questionnaire pertinent, auprès des principaux agents d'éducation à Gérard-Filion, permettront de pointer les rajustements qui s'imposent, dans l'ORGANIGRAMME qui fut présenté aux polyvalentes comme une structure flexible, capable de s'adapter aux besoins du milieu.

3.1 Identification des besoins du milieu

En 1969 et en 1974, donc à cinq années de distance, on a soumis un même questionnaire aux élèves de Gérard-Filion. L'analyse des réponses au questionnaire permet de cerner d'assez près les besoins du milieu étudiant.

3.1.1 L'enquête de 1969

Le fort cahier du MEQ, intitulé La vie dans l'école polyvalente[18], présente le résultat des données, suite à la cueillette effectuée en mai 1969, dans six polyvalentes du Québec. Il s'agissait alors de mesurer les répercussions de la réforme scolaire sur les élèves. L'Ecole C, dans le cahier du MEQ, désigne l'école Gérard-Filion.

Les critères qui ont déterminé le choix des six écoles sont les suivants: le décloisonnement, le système d'options, le caractère mixte de la clientèle, les effectifs de 1 000 élèves et plus, la centralisation géographique sur un seul campus et la laïcité de la direction. Le critère relatif à la situation géographique est soit une région métropolitaine, soit une région urbaine de grandeur moyenne, soit une région rurale. Gérard-Filion est choisie, parce qu'elle est située à 10 minutes du centre-ville de Montréal, qu'elle dessert une population de banlieue urbaine et qu'elle compte plus de 3 000 élèves.

On trouvera, en Annexe 1, le tableau des résultats de cette enquête. Comme le même questionnaire est utilisé dans cette enquête-ci et dans celle de 1974, nous grouperons les données des deux enquêtes, sur un même tableau que nous donnons en Annexe 2.

Le tableau de l'Annexe 1 ne comporte donc que les données sociologiques sur l'occupation et le degré d'instruction du père et de la mère des élèves concernés.

3.1.2 L'enquête de 1974

Quant à l'enquête de 1974, réalisée avec le même questionnaire, cinq ans plus tard, son échantillonnage est beaucoup plus large. Elle est conduite par Jan Palkiewicz des S.R.P. de la C.S.R.C. Pour chacune des questions, comme on le notera dans l'Annexe 2, le rapport présente, en regard, les résultats de 1974 et ceux de 1969[19]. Nous nous limitons aux données les plus significatives pour notre propos. Le rapport se présente en trois fascicules.

Le Fascicule 1 indique trois pistes d'investigation:

Un avenir sans avenir ?
Aller ailleurs ou nulle part
Apprendre à se situer.

Les données sont axées sur l'orientation des élèves
la perception du milieu
le régime scolaire.

Jan Palkiewicz termine le second fascicule sur le régime des condamnés à apprendre par un portrait-robot de l'élève de Gérard-Filion, qui décrit tout aussi bien l'élève de 1977-78.

"Il va à l'école dans un but utilitaire, réclamant le minimum de matières obligatoires possible dans son horaire.

Aucune idéologie fondée ne semble l'animer.

S'il a des amis, il les associe plus au quartier qu'à l'école où cependant il reconnaît que l'amitié peut naître, grâce au travail d'équipe.

Il aime la discipline et l'ordre, mais ce n'est pas un amour fou.

Il travaille régulièrement, sans risque de congestion cérébrale.

En somme du potentiel, des énergies en réserve, des possibilités très grandes qui n'attendent que des agents libérateurs, des éducateurs."[20]

Quant au Fascicule 3: Les éducateurs d'hier et d'aujourd'hui, les données du rapport sont alignées sur l'évaluation des maîtres et l'apport de la famille.

3.1.3 Les conclusions à tirer des deux enquêtes

Les résultats des deux enquêtes nous permettent de préciser les besoins du milieu, sous plus d'un aspect. Si l'on veut avoir un tableau complet du milieu socio-économique et culturel des élèves interrogés, il faut compléter les données de l'Annexe 1 par le Cahier 2 de l'étude sur la Nutrition en milieu scolaire, qui s'intitule Etude sommaire du statut socio-économique des familles.[21] Cette dernière publication des S.R.P. de la C.S.R.C. présente séparément les résultats pour chacune des neuf unités géographiques de la Régionale. Pour la ville de Longueuil, les résultats coïncident, à peu de choses près, avec ceux de l'enquête de 1969. En somme, il s'agit d'une classe ouvrière peu favorisée à tous égards.

En analysant les motivations des élèves et leur perception de la professionnalité, on saisit facilement que, pour répondre à leurs besoins, il faudrait leur apprendre à se situer.

La grande constante qui traverse, de bout en bout, ces deux enquêtes, c'est l'antinomie entre l'opinion des élèves et les attentes des parents. Les élèves ont peu d'intérêt pour la polyvalente qui n'est pas encore "québécisée". Les parents, au contraire, attachent une grande importance aux résultats scolaires de leurs enfants.

3.2 Les grandes attentes de l'école polyvalente

Le défi de l'ORGANIGRAMME de 1976, c'est de pouvoir mieux répondre aux attentes et aux besoins du milieu scolaire polyvalent[22]. Abraham Maslow[23] a fixé la pyramide des aspirations légitimes de l'homme en société. Au bas de la pyramide, apparaissent les besoins individuels de survivance et de conservation. Quand ces premiers besoins sont assouvis, affleure le besoin de sécurité. Puis viennent les besoins d'appartenance et de considération. Enfin, au sommet de la pyramide, c'est l'actualisation de soi. Toujours, l'émergence d'un besoin supérieur est conditionnée par la satisfaction d'un besoin inférieur. L'activité scolaire doit faire appel à toutes les ressources personnelles de l'élève. Il faut que l'école mette en branle toutes les facultés de l'élève et que ce dernier se sente impliqué tout au long de l'activité pédagogique. Le cognitif est intimement lié à l'affectif. C'est peut-être pour l'avoir oublié que l'école polyvalente est actuellement témoin d'échecs scolaires retentissants.

3.2.1 Les besoins des élèves

L'ORGANIGRAMME, par l'entremise de l'adjoint d'unité, ce gestionnaire opérationnel qui doit

adopter le style de l'animateur, pourrait assurer un régime mieux équilibré, répondant davantage aux besoins physiques de l'élève. Les blocs de cours peuvent se diversifier d'un niveau à l'autre. Le MEQ n'exige pas que l'élève du Secondaire II soit soumis au même nombre de cours que l'élève du Secondaire V.

Jusqu'au Secondaire IV, les élèves de nos polyvalentes souffrent d'insécurité. Les adjoints d'unité qui sont près des élèves et des professeurs peuvent mieux sensibiliser les maîtres à leur rôle d'éducateurs, afin qu'ils soient davantage attentifs aux situations difficiles dans lesquelles de jeunes élèves peuvent être impliqués.

Le grief majeur que l'on fait à la polyvalente, c'est l'anonymat qui semble y régner. Certains élèves apprécient cet anonymat qui leur donne une certaine marge de manoeuvre. Par ailleurs, ils se plaignent du piètre état des relations humaines à l'école, de l'absence de vie communautaire. Ils se sentent seuls parmi des milliers. Les adjoints d'unité pourraient être à même de réaménager l'enseignement polyvalent de façon à ce qu'il puisse se donner, grâce au tutorat ou au titulariat, à l'intérieur de groupes restreints, où les mêmes professeurs de diverses matières travailleraient avec les mêmes élèves. Les adjoints d'unité pourraient promouvoir la naissance de regroupements spontanés où des jeunes bâtiraient ensemble un projet de leur choix.

Il est pénible de rencontrer à l'école polyvalente des jeunes qui se considèrent moins intelligents et qui, de plus, se sentent vus comme tels par leurs professeurs et leurs copains. On pourrait aisément repenser de fond en comble tout le système d'évaluation des élèves, basé jusqu'ici uniquement sur des notes scolaires. N'y aurait-il pas lieu de réexaminer toute la question du classement des élèves en groupes de voie régulière et de voie faible. On pourrait évaluer la participation du travail d'équipe, le sens des responsabilités et l'attention aux coéquipiers. Au niveau de la participation aux activités socio-culturelles, on pourrait évaluer le leadership exercé au sein d'un conseil étudiant, d'une coopérative ou des loisirs communautaires.

Plusieurs jeunes qui fonctionnaient très bien au primaire deviennent des désabusés, dans nos polyvalentes. Il y a telle chose que l'individualisation programmée des écoles à aires ouvertes. Mais, si on entend l'individualisation des apprentissages dans le sens large d'une attention individuelle du maître à l'égard de l'élève, ce type d'individualisation peut être intégré à n'importe quelle école. Le respect du choix des élèves doit être une constante préoccupation de la part de l'adjoint d'unité. Le développement intégral de chaque élève devrait devenir la préoccupation première de tous les agents d'éducation, à l'école.

3.2.2 Les besoins des professeurs

Dans l'ORGANIGRAMME, l'adjoint d'unité est animateur autant auprès des professeurs qu'auprès des élèves. Les attentes des gens face à leur travail, selon Frederick Herzberg[23], nous offre une manière de grille de lecture qui signale dans quel sens les adjoints d'unité doivent travailler pour motiver les professeurs. Les facteurs de satisfaction au travail sont la réalisation, la considération, le travail lui-même, la responsabilité et l'avancement. Par ailleurs, les facteurs d'insatisfaction se regroupent autour des points suivants: la politique de l'organisation, la supervision technique, les relations avec l'autorité, les conditions de travail et le salaire.

Ces facteurs d'insatisfaction, quand on les supprime, ne se changent pas en éléments de satisfaction. C'est que les facteurs de satisfaction sont en rapport direct avec le travail lui-même, tandis que les facteurs d'insatisfaction sont en rapport direct avec l'environnement. Là où l'adjoint d'unité peut jouer un rôle, c'est sur le travail en lui-même. Si l'adjoint d'unité parvient à intéresser les professeurs au coeur de leur travail à l'école, ces derniers en tireront une grande source de satisfaction. L'adjoint parviendra à motiver les professeurs, dès que ces derniers prendront une vive conscience des

avantages individuels qu'ils retirent en coordonnant leur travail avec celui de leurs collègues. Comme agent de motivation, l'adjoint doit miser sur les avantages personnels que le professeur peut tirer de telle ou telle tâche, à l'intérieur de sa fonction.

3.2.3 L'encadrement

L'encadrement des élèves est un corollaire au dirigisme dégressif ou à l'autonomie progressive que doit développer l'école. L'encadrement pédagogique sera fait des données de l'axiologie, de la didactique systémique, de la praxiologie, de la taxonomie, enfin de la docimologie. L'encadrement éducatif, lui, fera appel à la mise en place des soutiens et des supports d'un régime de vie organisé et articulé, en dehors des salles de cours. En somme, l'encadrement cerne le champ de la liberté et permet ainsi l'épanouissement de l'autonomie individuelle.

Plus la polyvalente est grande, plus l'élève a besoin d'être encadré. Avec la promotion par matière, il devient difficile à un élève de s'identifier à un maître ou à un groupe stable de confrères[24].

Les deux modèles d'encadrement que les polyvalentes ont proposés jusqu'à maintenant, c'est le

tutorat et la cellule-foyer. En fait, le tutorat aura été un demi-échec. C'est que, pour devenir opérant, le tutorat doit s'entourer de certaines conditions. La convention collective, signée le 20 octobre 1976, fixe à tous les professeurs un temps pour l'encadrement, ce sont les Tâches B-C-D qui font désormais partie de la fonction de l'enseignant[25]. C'est aux adjoints de secteur et aux adjoints d'unité qu'il appartient de structurer ces tâches d'encadrement. Quant à la cellule-foyer, elle réussit déjà fort bien au Secondaire II. Dans les trois autres niveaux du secondaire, cette formule est rendue difficile d'application, à cause de la multitude des options.

On a constaté, dans le rapport du Groupe Poly, une dichotomie entre la vie scolaire et la vie étudiante. Dans l'ORGANIGRAMME, l'adjoint d'unité et l'adjoint de secteur peuvent articuler ces deux dimensions, en les intégrant dans un même processus. Mais, de toute nécessité, il faut que l'ensemble du personnel enseignant se partage les tâches d'encadrement.

A Gérard-Filion, nous avons, au Secondaire II, des cellules-communautés et des structures modulaires où des regroupements de quelque 120 élèves sont pris en charge par des professeurs, dans un cadre multidisciplinaire. Au Secondaire III, il faudrait desserrer l'étau, en formant des groupes-classes cloisonnés. Les élèves seraient ainsi préparés au

décloisonnement du cycle d'orientation.

L'élève, comme individu, doit être le principal agent de son apprentissage. Il faut que les objectifs visés soient clairement exprimés et compris. Ici, la didactique systémique qui fait sa trouée au Québec doit pénétrer toujours plus avant, à Gérard-Filion. Après les autres sciences humaines, comme la sociologie et la psychologie, voici que l'enseignement s'organise autour d'objectifs généraux et spécifiques, autour de stratégies et de tactiques, enfin autour d'évaluations qu'on peut mesurer.

Le dernier mot appartient à chaque polyvalente qui, localement, peut se donner une formule d'encadrement adaptée à ses besoins et à ses ressources. L'adjoint d'unité devient l'agent qui coordonne cet encadrement. Il n'existe pas de formule d'encadrement qu'on puisse généraliser et appliquer à toutes les écoles. Par ailleurs, une formule d'encadrement qui n'est pas articulée étroitement sur l'acte pédagogique d'enseigner et d'apprendre restera artificielle et inopérante. Les formules mécaniques applicables à toutes les situations sont à bannir. Toujours il faut tenir compte des facteurs d'homogénéité et des regroupements naturels. Ce sont là les premiers jalons et les premières balises de l'encadrement.

3.2.5 L'animation

L'animation, c'est l'art de motiver des agents, de créer une ambiance capable de libérer le jeu de l'imagination chez les membres d'une équipe. C'est encore la capacité de mettre des facteurs en opération, en suscitant des projets, en suggérant des stratégies et des plans d'action, dans un groupe. Cette animation est pédagogique, quand elle se situe dans le cadre de l'enseignement et de l'instruction; elle devient pleinement éducative, quand elle vise toute la vie étudiante.

La première tâche de l'adjoint d'unité, c'est d'être un agent d'animation auprès des professeurs et des élèves. Roland Arpin a présenté le jeu complexe de l'animation, où l'éducateur est un agent de conscientisation, de responsabilité et d'autodétermination[26]. Alors que l'enseignement privilégie le congnitif, les objectifs de l'animation ressortissent avant tout au domaine de l'affectif. La démarche de l'adjoint d'unité, comme animateur, sera d'abord de connaître les besoins du milieu. Dans un second temps, il devra se fixer des objectifs précis pour résoudre les problèmes détectés. Il lui faut aussi stimuler les individus à bien exploiter leurs ressources personnelles. C'est en suscitant la créativité, chez les professeurs et les élèves, qu'il aura chance de trouver des solutions. Il faudra ensuite évaluer la pertinence des solutions en regard des besoins ressentis.

L'axe générateur de l'animation traverse les démarches suivantes: acquisition du sens de la responsabilité, besoin de prendre la parole, sens de l'implication et désir de participer. L'animation devient alors une atmosphère, un climat, une ambiance, qui pénètre par osmose et symbiose. Ses ressources fondamentales seront la disponibilité des personnes, la motivation et le désir de servir.

On peut maintenant esquisser le portrait de l'adjoint d'unité d'une polyvalente, ce gestionnaire opérationnel dont le style est celui de l'animateur. La maturité et la stabilité affective lui permettront d'apporter à l'adolescent la sécurité dont ce dernier a besoin. L'adjoint d'unité doit posséder aussi un pouvoir d'introspection, de sensibilité et de confiance en soi, qui lui permet de dominer les situations traumatisantes où il est souvent immergé. Toutes ces qualités se couronnent du sens de l'humour, de l'intégrité et de l'altruisme. Rendre professeurs et élèves conscients, auto-déterminés, responsables et adaptables, c'est un art qui suppose de l'empathie et de la crédibilité à en revendre. Avant tout, l'adjoint d'unité sera un excitateur ou un catalyseur, un promoteur ou un proposeur; mais, il ne sera jamais un réducteur. Au total, l'animateur doit aider les individus à se réaliser, à identifier les objectifs de leur action et à acquérir l'autonomie. Dans une société aliénante, l'animateur est un agent de réconciliation.

3.3 Evaluation de l'ORGANIGRAMME, en 1977

La double évaluation, celle de 1969 et celle de 1974, faite auprès des élèves de Gérard-Filion, de même que l'analyse des grandes attentes du milieu, axée sur l'encadrement et l'animation, tout cela a contribué à faire germer le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975. Toutes ces données étaient bien connues de tous ceux-là qui ont élaboré le régime pédagogique de 1975. Il faut maintenant voir comment l'ORGANIGRAMME de 1976 s'est révélé une structure capable de répondre à tant d'attentes.

Après six mois d'implantation, comment l'ORGANIGRAMME de 1976 est-il perçu par les élèves et les agents d'éducation, à Gérard-Filion ?

3.3.1 Enquête de l'automne 1976

C'est la Direction des services éducatifs de la C.S.R.C. qui, à l'automne 1976, a vérifié auprès des adjoints le degré d'implantation du nouvel ORGANIGRAMME, dans les cinq polyvalentes de la C.S.R.C. où cette structure d'organisation est en place. Les recommandations sont présentées en date du 23 février 1977. C'est d'abord un rappel du triple objectif à poursuivre:

l'intégration de l'acte éducatif visant au développement intégral de l'élève

l'appartenance

l'encadrement (positif) des élèves et des enseignants.

Il faut noter, ici, que l'évaluation à Gérard-Filion est intégrée à l'ensemble des résultats obtenus dans les cinq polyvalentes.

3.3.1.1 Coordination des activités éducatives

Les responsables de l'évaluation signalent, dès le départ, la faiblesse majeure de l'ORGANIGRAMME et, en conséquence, ils recommandent:

que les adjoints de secteur soient, après le principal, les responsables de la coordination verticale, se partageant entre eux les différents champs d'activités; qu'ils soient responsables de la planification, de la programmation et de l'évaluation des activités éducatives;

que les adjoints d'unité consacrent plus de temps à l'animation des enseignants, ce qui permettra par voie de conséquence l'amélioration de

l'animation des élèves; qu'ils soient responsables de l'opérationnalisation et de la remontée des besoins de la base;

que l'on distingue les trois sortes de structures nécessaires pour assurer la qualité (pédagogique) de l'activité éducative dans l'école:

structures fonctionnelles: adjoint au principal et adjoint de secteur;
structures opérationnelles: principal et adjoint d'unité;
structures d'appui (advisory committee): assemblée de matière.

Les recommandations qui suivent visent d'autres lignes de moindre résistance dans l'ORGANIGRAMME. On recommande donc:

que les animateurs de pastorale et les membres du service de consultation participent aux comités de secteur;

que l'équipe multidisciplinaire soit reconstituée, avec un chef d'équipe tout en maintenant l'affectation individuelle aux secteurs.

3.3.1.3 Le rôle des Services éducatifs

Les chargés de l'évaluation rappellent enfin le rôle que doivent jouer les Services éducatifs de la Régionale dans chacune des écoles. Ils recommandent:

que les journées pédagogiques deviennent des temps privilégiés pour assurer la coordination des activités éducatives et que le personnel du service régional soit autorisé à utiliser plus d'une journée par étape pour ce faire;

que les membres de la direction des écoles se fassent un devoir de lire, d'analyser et de critiquer les documents transmis par les Services éducatifs et qu'ils les portent à la connaissance de leurs enseignants;

que le personnel des Services éducatifs soit invité à apporter une aide occasionnelle à la coordination verticale de l'enseignement dans les écoles.

3.3.2 Evaluation du 25 mars 1977

Quatre mois après la première ronde dans les cinq polyvalentes où l'on a implanté l'ORGANIGRAMME de 1976, la Direction des services éducatifs fait

tenir cinq cahiers de questions, dans les polyvalentes. Les questionnaires s'adressent de façon spécifique à chacun des cinq groupes suivants: les adjoints, les professionnels non enseignants, les enseignants, les élèves et les parents. Comme les résultats ont été communiqués aux écoles concernées, de façon analytique et synthétique, nous sommes à même de constater la situation à Gérard-Filion. L'on trouvera, en Annexe 3, les réponses les plus significatives au questionnaire soumis.

De tous les groupes d'agents d'éducation de l'école, les professionnels non enseignants sont nettement les moins satisfaits du nouvel ORGANIGRAMME.

En général, les élèves ont expérimenté un encadrement plus efficace, dû à l'implantation de l'ORGANIGRAMME. Leur appréciation, dans ses grandes lignes, rejoint celle des adjoints. Par ailleurs, il est évident que les activités imposées n'ont pas la faveur des élèves.

Quant aux parents, ils ont une meilleure connaissance des services de l'école. Pour eux, il est plus facile de savoir à qui s'adresser, cette année, que les années précédentes. Il est cependant difficile d'établir une corrélation directe entre, d'une part, l'accroissement de la

connaissance des services chez les parents et, d'autre part, l'implantation de la nouvelle structure.

La majorité des parents sont d'avis que le contrôle exercé, cette année, est meilleur comparativement aux années précédentes. Ils affirment aussi que leur enfant manifeste de l'intérêt pour l'école et que cet intérêt a augmenté, cette année.

Au plan de l'information, la plupart des parents estiment qu'il y a amélioration et ils l'attribuent à l'implantation de la nouvelle structure. Quant à la participation, la proportion des parents qui disent participer davantage, cette année, est supérieure à celle des parents qui disent participer moins.

Au total, pour l'ensemble des aspects traités, la majorité des parents constatent qu'il y a amélioration, cette année, par rapport à l'an dernier.

3.4 Un nouveau facteur d'évaluation, le LIVRE VERT[27]

Dès la parution du LIVRE VERT, les agents d'éducation de Gérard-Filion eurent tôt fait de signaler, avec une légitime fierté, la coïncidence

évidente, entre les grands axes du document du MEQ et l'orientation de Gérard-Filion, depuis l'implantation du PROJET PEDAGOGIQUE de 1975. C'est ainsi que, dans le milieu, on ne se fit pas faute d'affirmer que Gérard-Filion avait précédé le LIVRE VERT.

Nous introduisons, ici, le LIVRE VERT comme un paramètre d'évaluation. Nous renvoyons en Annexe 4 les énoncés majeurs du document du MEQ. Ils sont tous consonants et presque consanguins avec ce que l'on vit à Gérard-Filion, pour partie au plan des réalisations, pour partie au plan des intentions. Nous n'énonçons, ici, que les orientations relatives à la finalité et à la fonction de l'école et celles qui traitent du projet éducatif. En effet, ces derniers énoncés sont, pour notre propos, une grille d'évaluation qui permet de mieux jauger et notre PROJET PEDAGOGIQUE et la structure qui vient l'encadrer, l'ORGANIGRAMME.

3.4.1 Finalité de l'éducation 1 85

"En somme, quelles que soient les avenues qui nous y mènent, nous nous retrouvons toujours devant l'homme quand nous cherchons à définir l'éducation, l'homme à qui on veut assurer:
-- l'épanouissement de sa personnalité dans les

domaines de la connaissance, de la volonté et de la sensibilité, ainsi que l'acquisition de l'autonomie, du sens des responsabilités, de l'engagement, des valeurs morales."

3.4.2 Fonctions de l'école 1 89ss

"Dans cette quête des raisons d'être de l'école, il est utile d'en affirmer les fonctions essentielles:
l'école est un lieu d'enseignement et d'instruction;
l'école est un lieu d'éducation;
l'école est un lieu d'insertion culturelle."

3.4.3 Le PROJET EDUCATIF de l'école 5 15

"Cette idée de projet éducatif n'est pas entièrement nouvelle puisque les commissions scolaires et les écoles ont déjà pris des initiatives sous diverses formes et appellations. Elle résulte généralement d'une tentative de définition des objectifs éducatifs à laquelle on assiste depuis quelques années. Issue tantôt de la base, tantôt des principaux responsables, cette tentative s'exprime de plusieurs façons: gestion par objectifs, par projets, par programmes etc."

3.4.4 Cheminement du PROJET EDUCATIF 5 25ss

Première étape: recherche des besoins
Deuxième étape: choix des priorités
Troisième étape:choix des moyens
Quatrième étape:allocation des ressources
Cinquième étape:exécution du plan
Sixième étape: évaluation

3.5 Evaluation de mars 1978

L'identification des besoins du milieu, l'analyse des exigences de l'encadrement et de l'animation, l'évaluation de l'ORGANIGRAMME réalisée en 1977 et les orientations du LIVRE VERT ont, tour à tour, passablement testé notre hypothèse de travail. Il reste maintenant à faire une dernière mise au point auprès des principaux agents d'éducation de l'école. Cette évaluation ponctuelle prendra la forme d'une vingtaine d'entrevues. Un questionnaire servira de guide, lors de ces entrevues d'investigation.

3.5.1 La confection du questionnaire

Tout en testant l'hypothèse de travail, le questionnaire qu'on trouvera en Annexe 5 doit reprendre tous les points majeurs de pédagogie et de structure, qui émergent dans l'analyse qui précède. Le questionne s'adresse d'abord au principal et aux adjoints à la direction -- 15 personnes; il sera également soumis à 3 professeurs et à 2 professionnels non enseignants, particulièrement impliqués dans la relance de Gérard-Filion. Il comprend trois parties:

le lien entre l'objectif et la structure
le PROJET PEDAGOGIQUE
l'ORGANIGRAMME de 1976

3.5.1.1 Le lien entre le PROJET et l'ORGANIGRAMME

D'entrée de jeu, il faut soumettre aux agents d'éducation de Gérard-Filion l'énoncé global de l'hypothèse de travail. Il faut, du même coup, vérifier si le lien établi entre l'objectif et la structure est valide.

3.5.1.2 Le PROJET PEDAGOGIQUE

Dans un second temps, on reprend les points marquants du PROJET PEDAGOGIQUE, dans la formulation qu'il prenait en 1975. A cela s'ajoutent les éléments éducatifs et pédagogiques qui constituent présentement les grandes visées des agents d'éducation les plus dynamiques de l'école. Nous aurons donc les points suivants à tester:

la vitalité du PROJET, en mars 1978
l'individualisation des apprentissages
les profils d'orientation
l'encadrement et l'animation des élèves
le tutorat et le titulariat vis-à-vis les Tâches B-C
la didactique systémique
les journées pédagogiques
l'information

3.5.1.3 Le nouvel ORGANIGRAMME

Quant à l'ORGANIGRAMME qui fut toujours présenté comme une structure flexible, il faut d'abord en identifier les carences par rapport au degré d'implantation du PROJET PEDAGOGIQUE:

la coordination verticale des matières
la fusion des activités scolaires et
des activités étudiantes

l'encadrement des professeurs et
du personnel non enseignant
la vérification de la qualité de l'enseignement
la délimitation des tâches entre le PA-1 et le PA-2
l'identification de la tâche majeure du PA-2

Après quoi, il faut aviser aux réaménagements possibles à l'intérieur de la structure, afin que les extrants justifient toujours mieux l'allocation des ressources. Nous aurons alors les points suivants:

l'autonomie des secteurs
les trois comités de liaison formelle:
le Comité de direction
le Comité d'orientation
le Comité de régie du secteur

le système d'information aux fins de gestion
la gestion et la programmation budgétaire
les deux cycles préconisés par le LIVRE VERT
les secteurs du professionnel et de
l'adaptation scolaire
la déstructuration

Voici donc, dans l'ordre des questions, le condensé des réponses, pour chacun des points du questionnaire-guide. Quand il est question de suggestions, celles-ci nous sont dictées par les interviewés. En fin de course, nous ne retiendrons que les dominantes, après un examen minutieux et un triage serré.

3.5.2 La liaison entre le PROJET PEDAGOGIQUE et l'ORGANIGRAMME

La séquence des deux événements, le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975 et l'ORGANIGRAMME de 1976, ne se situe pas sur la chaîne cause-effet; mais ce n'est pas une suite fortuite non plus. Après coup, pour tous les agents d'éducation interviewés, il s'agit là d'une concurrence qu'on estime conséquente. C'est que le PROJET PEDAGOGIQUE, qui est d'abord un dessein et une option sur l'avenir, comporte d'abord des objectifs. Mais il s'accompagnait aussi d'une esquisse de structure. C'est ce qu'on appelait à l'époque le nouveau régime pédagogique. Il regroupait les élèves et les professeurs, non plus selon la structure départementale, mais par niveau d'enseignement; il donnait déjà leur place respective aux secteurs du commerce, du technique et de l'adaptation scolaire. L'ORGANIGRAMME de 1976, à cause de sa flexibilité et de la marge discrétionnaire qu'il laissait à l'école, dans les accommodements et les ajustements, est venu s'enclencher sur le régime pédagogique de 1975.

Cette réforme, apparemment administrative, apportait à Gérard-Filion, en septembre 1976, des ressources nouvelles, surtout par l'apport de nouveaux adjoints. Le PROJET PEDAGOGIQUE s'était fixé des

objectifs à atteindre; et voici que l'ORGANIGRAMME nous fournissait soudain des moyens plus adéquats pour atteindre ces buts.

L'ORGANIGRAMME, de l'avis de tous les collègues consultés, apportait des coordonnées mieux alignées et plus adaptées pour implanter toute la partie d'encadrement et d'animation que comportait le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975. Les finalités, relatives à la mission et à la vocation de l'école Gérard-Filion, n'ont encore jamais été atteintes, à cause du harcèlement causé par l'état des négociations en 1975-76, à cause de la contestation des professeurs à l'ORGANIGRAMME en 1976-77, à cause enfin du flottement des Tâches B-C-D en 1977-78.

3.5.3 La vérification de l'hypothèse de travail

Tous les collègues consultés endossent, sans réserve aucune, l'hypothèse de travail:

> L'ORGANIGRAMME de 1976 à la C.S.R.C. est un FACTEUR EFFICACE, dans l'IMPLANTATION du PROJET PEDAGOGIQUE de 1975 à Gérard-Filion.

Il s'agit donc d'un facteur déterminant, mais qui n'est pas exclusif. Un projet pédagogique est un objectif et un organigramme est une structure. Il faudra que d'autres facteurs entrent en ligne de compte pour corriger les points qui sont

actuellement en souffrance: l'animation pédagogique chez les adjoints et les professeurs de même que la carence dans la coordination verticale des matières.

3.5.4 Une expérience de trois à cinq ans s'impose

Après deux ans d'implantation, tout le monde souhaite que l'expérience de l'ORGANIGRAMME se poursuive encore un temps, avant de songer à des changements substantiels. L'expérience, c'est le fait d'éprouver une réalité par l'usage et le temps. Il ne peut s'agir, ici, de véritable expérimentation, qui est l'emploi systématique de l'expérience scientifique. Dans le milieu, l'on souhaite une expérience allant de trois à cinq ans. La direction, les professeurs, les élèves et les parents auront connu assez de changements successifs. Qu'on leur épargne une autre innovation, à brève échéance !

L'on note que les Services éducatifs de la C.S.R.C. n'ont pas encore pris le temps de s'aligner sur l'ORGANIGRAMME de 1976. En effet, les tables de coordination ne comportent pas encore la présence des adjoints des écoles, qui sont directement responsables des matières impliquées.

Les professeurs consultés trouvent que les PA-1 sont bien loin d'eux. Ils n'ont pas d'idées claires sur la tâche du PA-1. Il est vrai que ce dernier a déjà pris la responsabilité d'une discipline, depuis septembre 1977. Certains adjoints souhaitent que les PA-1 prennent aussi en compte et en charge une part dans l'encadrement des professeurs et des élèves. Mais la tâche du PA-2 restera toujours une surcharge, aussi longtemps que les professeurs n'auront pas été amenés, par la voie de la Tâche B-C-D, à collaborer davantage à l'encadrement et à l'animation des élèves. Et c'est précisément un des rôles des adjoints que de susciter cette participation, dans le cadre de la convention collective des enseignants.

3.5.5 L'envergure du PROJET PEDAGOGIQUE de 1975

Le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975 est toujours bien présent, dans l'esprit des éducateurs de Gérard-Filion, d'abord parce que l'ORGANIGRAMME de 1976 l'a ravivé en s'enclavant sur le régime pédagogique implanté en septembre 1975. Les événements de l'année 1974-75, eux, peuvent s'estomper. Mais il reste que la cinquantaine de professeurs qui ont élaboré les trois projets préparatoires n'auront pas oublié un temps de participation aussi intense.

Nous vivons actuellement la phase administrative du régime pédagogique et de son appui, l'ORGANIGRAMME. Il faudra bientôt passer à la phase pédagogique et éducative. On s'est centré sur la structure; il faut revenir aux objectifs qui l'ont précédée. Les nouveaux adjoints se sont précipités sur les tâches administratives qui, elles, ne souffrent pas de délais; il faut désormais s'aligner sur les objectifs.

Le LIVRE VERT rappelle opportunément la mission de l'école secondaire. Son PROJET EDUCATIF englobe le PROJET PEDAGOGIQUE de Gérard-Filion. Ici, on a d'abord voulu s'aligner sur l'aspect pédagogique, qui est l'enseignement et l'instruction. Cette visée éducative passe par l'enseignement, mais elle va beaucoup plus loin. Ce sont tous les objectifs que Jan Palkiewicz identifiait naguère pour l'école secondaire, qui sont ici rappelés.

Le bloc de l'adaptation scolaire et les regroupements des Secondaires II et III forcent les éducateurs de Gérard-Filion a entretenir des finalités plus ambitieuses que l'enseignement. Si le mouvement syndical, dans son ensemble, ne favorise pas cet objectif, par contre, la convention collective nous offre désormais un cadre où chacun peut travailler dans ce sens, c'est la Tâche B-C-D.

L'environnement de Gérard-Filion, les besoins socio-économiques du milieu, la désorganisation

de nombre de familles, voilà autant de facteurs qui sollicitent les agents d'éducation à Gérard-Filion à aller jusqu'à un projet éducatif d'envergure. D'ailleurs, Gérard-Filion annonce sa couleur sans fausse pudeur. L'école d'ici a déjà mis en place les valeurs de stabilité et de cohérence que préconise le LIVRE VERT. Par ailleurs, la formation, l'entraînement et l'âge de la grande majorité des éducateurs de l'école militent, non dans un sens réactionnaire, mais dans le sens d'une saine tradition de rigueur, d'exigences et d'effort, qui fut longtemps en honneur au Québec. La C.S.R.C. a déjà posé des gestes qui permettent d'espérer que chacune des huit grandes polyvalentes peut, en toute liberté, se donner un visage bien à elle et s'axer sur les besoins spécifiques de sa clientèle.

3.5.6 L'individualisation des apprentissages

L'individualisation des apprentissages était l'un des objectifs du PROJET PEDAGOGIQUE de 1975. Depuis, la polyvalente Jacques-Rousseau a expérimenté l'individualisation programmée. Il faut, au départ, écarter ce type d'apprentissage, à Gérard-Filion. Les agents d'éducation d'ici n'ont ni le goût ni les outils qu'il faut pour s'aligner sur une telle piste. Les autres techniques de

l'individualisation sont beaucoup moins élaborées que la programmation. A part l'attention individuelle qu'il faut porter partout, en classe et hors classe, au séducand, l'individualisation des apprentissages n'est plus une priorité à Gérard-Filion. Même nos répartitions en voie moyenne et en voie faible sont remises en question, par un bon nombre d'éducateurs.

La philosophie de l'éducation dont on s'inspire ici mise sur la présence constante de l'adulte au milieu des adolescents. Elle mise aussi sur la socialisation et sur l'esprit d'équipe que doivent acquérir les jeunes, solitaires dans la cohue qui les malmène. D'ailleurs, bien des agents d'éducation de l'école sont attentifs à l'inter-éducation des adolescents entre eux.

Il reste que, à Gérard-Filion, dans certains groupes du professionnel technique, on poursuit l'expérimentation des hypothèses et des stratégies élaborées par Michel Noiseux des S.R.P. Dans le regroupement de l'adaptation scolaire, un certain type d'individualisation est intimement lié à l'orthopédagogie qu'on y applique. Au total, Gérard-Filion est nettement orientée vers les groupes-classes et, au cycle d'observation, vers les groupes fermés. Quand le besoin s'en fait sentir, on a recours aux services des professionnels non enseignants dont dispose l'école.

Gérard-Filion doit aussi se doter d'instruments de récupération, dans les meilleurs délais, surtout aux niveaux II et III.

3.5.7 Les profils d'orientation

Le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975 préconisait, comme second objectif explicite, l'implantation de profils d'orientation, pour le second cycle du secondaire. Nous avions déjà les blocs de l'adaptation scolaire, du professionnel technique et du commercial; mais il s'agit évidemment, ici, du secteur général. En fait, jusqu'à ce jour, on n'a pas encore touché aux profils d'orientation. Les éducateurs consultés sont favorables à l'implantation de ces profils. Comme la plupart des élèves des Secondaires IV et V s'orientent déjà vers le cégep et qu'ils ont déjà fait un premier choix pour une concentration en sciences humaines ou en sciences exactes, il serait relativement facile d'organiser deux grands profils. Quant aux élèves du secteur général qui envisagent le Secondaire V comme une classe terminale, s'ils sont assez nombreux, on pourrait les grouper dans un troisième profil. En accord avec le LIVRE VERT qui entend faire du cours secondaire un cours de formation générale, on serait bien inspiré d'inclure un cours de mathématiques et un cours de sciences, parmi les cours considérés jusqu'ici comme optionnels, à l'horaire des élèves qui s'orientent vers une concentration en sciences humaines. Au secteur

général, les élèves seraient constitués en groupes cloisonnés au Secondaire III. Pour le cycle d'orientation, ils auraient le choix entre trois cadres d'options.

Qu'entend-on au juste par la formation générale dont parle le LIVRE VERT et dont il est ici question ? La formation, c'est l'éducation intellectuelle et morale d'un être humain, les moyens par lesquels on la dirige et on l'acquiert, les résultats ainsi obtenus. La formation générale se distingue de la spécialisation. Elle entend se situer à la phase qui précède la spécialisation, pour la mieux préparer et pour contrer les risques d'une orientation cloisonnée. La formation générale s'appuie sur la connaissance de la langue maternelle et sur des éléments significatifs de morale et de littérature, d'histoire et de géographie, de mathématiques et de sciences. Son lieu privilégié, c'est l'école secondaire.

3.5.8 Les tâches d'encadrement

La priorité du PROJET PEDAGOGIQUE de 1975, c'était l'encadrement des élèves. L'implantation du régime pédagogique et de l'ORGANIGRAMME a déjà mis en place un premier cadre, celui des regroupements par niveau. Il faut maintenant aller plus loin, jusqu'à l'encadrement humain. C'est cette situation où l'adolescent se sent suffisamment

épaulé par la présence des éducateurs adultes pour y trouver la sécurité dont il a besoin et les coordonnées qui l'empêchent de s'égarer. C'est sur ce terrain, à l'intérieur d'un cadre humain et flexible qu'il peut arpenter tout le champ de sa liberté, qu'il peut accéder à l'autonomie et qu'il peut se prendre vraiment en charge. C'est donc le lieu privilégié de la séducation.

La convention collective[28], signée le 20 octobre 1976, stipule que la charge d'enseignement de l'instituteur sera de 1 100 minutes-semaine ou l'équivalent, à compter de l'année scolaire 1977-78. La charge individuelle d'enseignement comprend:

A. Le temps consacré à dispenser des cours et des leçons;
B. Le temps consacré à l'encadrement d'élèves et le temps consacré à des cours de récupération;
C. Les temps de surveillance;
D. Le temps consacré à des activités étudiantes en dehors de l'horaire des élèves, lorsque l'instituteur y donne son accord.

Entrée en vigueur le 1er octobre 1977, à Gérard-Filion, la tâche d'encadrement -- B-C-D -- fut accueillie avec réticence chez un bon nombre de professeurs. Malgré tout, au moment où nous sommes, elle a déjà apporté une amélioration

considérable dans l'encadrement humain des élèves. C'est ainsi que le titulariat à l'adaptation scolaire et au professionnel commercial, la responsabilité technique chez 22 professeurs du technique, la direction des cellules au Secondaire II, pour ne mentionner que ces trois cas, ont trouvé un renforcement et un appui dans la Tâche B-C-D. On peut énumérer encore les activités étudiantes au professionnel technique et le tutorat au secteur général, en Secondaire III, IV et V, qui ont vu le jour, grâce aux nouvelles tâches d'encadrement. Présentement, on peut affirmer que les tâches d'encadrement n'ont pas encore la faveur des tâches d'enseignement, chez les professeurs, mais que le mouvement est plus qu'amorcé.

Il reste encore bien des barrières à faire sauter. La réticence des professeurs, le peu d'attraits qu'exercent sur les élèves les types d'activités qu'on peut leur offrir, les exigences d'un horaire trop serré, l'absence de locaux adéquats: telles sont quelques-unes des contraintes avec lesquelles les adjoints sont prêts à fonctionner pour l'année 1978-79. L'heure du midi est encore un temps de désoeuvrement pour la plupart des élèves. Comme un bon nombre de professeurs ne se sentent pas doués pour animer des activités en dehors de la classe, c'est une difficulté de plus à surmonter.

3.5.9 Le tutorat et le titulariat

Les adjoints doivent amener les professeurs à mesurer les avantages qu'ils peuvent retirer en alignant les tâches d'encadrement, en particulier le tutorat et le titulariat, sur les objectifs du PROJET PEDAGOGIQUE qu'eux-mêmes ont donnés à Gérard-Filion, en 1975. Le LIVRE VERT, d'ailleurs, a déjà engagé le mécanisme de l'école secondaire dans ce sens. Les moyens que sauront proposer les adjoints auront aussi une valeur incitative. Ils doivent investiguer toutes les possibilités d'encadrement, en étant à l'écoute du milieu. Cette tâche, par ailleurs, un bon 40% des maîtres se l'imposaient, avant la convention collective. Désormais, elle n'est plus supplémentaire, mais c'est un complément nécessaire à la tâche d'enseignement.

L'entente locale, à la C.S.R.C., relativement aux Tâches B-C-D, permettait à Gérard-Filion une certaine marge de manoeuvre. Ici, on a spécifié que 20 périodes-semaine de 45 minutes seraient consacrées à l'enseignement dans les salles de cours et que 4 périodes-semaine de 45 minutes seraient allouées aux tâches d'encadrement.

La répartition des 4 périodes-semaine de 45 minutes peut s'établir comme suit:

90 minutes de titulariat pour les professeurs du cycle d'observation ou le même temps alloué au tutorat pour le cycle de transition (Sec. III) et le cycle d'observation;

45 minutes de réunion-matière. A cause des contraintes des diagonales (horaire), tous les professeurs enseignant une même discipline ne pourront pas être dégagés d'enseignement en même temps. Ces réunions se tiendront donc par sous-équipe de deux ou trois professeurs.

45 minutes d'activités ou de surveillance, selon le choix du professeur. Les professeurs qui demanderaient à être dégagés et des activités et de la surveillance seront affectés à la programmation, sous la direction de l'adjoint d'unité.

Les éléments tactiques seront le démarrage rapide, dès le début de septembre 1978, l'évaluation continue et ponctuelle, enfin la disponibilité des ressources.

On le voit, c'est le tutorat et le titulariat qui ont la grosse part des tâches d'encadrement. Les adjoints consultés sont d'avis, pour la plupart, qu'on ne saurait imposer ni le tutorat ni le

titulariat à tous les professeurs. Pour assumer ces tâches, il faut des dispositions de la part du maître. Et tous les enseignants ne sont pas doués pour guider des adolescents, en dehors des salles de cours. Mais tous les élèves, eux, doivent avoir obligatoirement un tuteur.

Si la tâche du titulaire de classe est facile à cerner, car elle a toujours existé dans les écoles du Québec avant l'avènement des polyvalentes, par contre, la tâche du tuteur, elle, doit être nette et précise, pour permettre la vérification par l'adjoint responsable. Comme il s'agit d'une tâche encore mal ancrée dans le terrain scolaire du Québec, les adjoints devront en détailler tous les points: rythme des rencontres avec les élèves, lieu de la rencontre, analyse du dossier de l'élève, animation-synthèse ...

3.5.10 La didactique systémique

On vient d'indiquer que la tâche d'encadrement comprendra des réunions-matière et de la programmation. L'outil tout trouvé pour accomplir cette portion de la tâche de façon constante et conséquente, c'est l'approche systémique. Appliquée à l'enseignement, cette approche devient la didactique systémique.

C'est toujours l'encadrement que nous poursuivons. Il s'agit ici d'un cadre intellectuel qui se situe

bien dans la lignée des objectifs du PROJET PEDAGOGIQUE. D'ailleurs, au temps où s'est élaboré, à Gérard-Filion, le PROJET PEDAGOGIQUE, plusieurs professeurs suivaient les cours de didactique systémique, à l'intérieur du Projet Oméga, lancé par Jan Palkiewicz. Il faut relancer, à Gérard-Filion, la didactique systémique, d'autant qu'elle sous-tend les programmes institutionnels qu'on élabore à la C.S.R.C.

Implanter la didactique systémique, c'est faire le bond entre le travail artisanal et le travail professionnel. Les sciences humaines, dont l'enseignement, ont franchi un seuil de non-retour. Désormais, dans l'enseignement comme ailleurs, il faut évaluer et mesurer la performance des élèves avec plus de précision qu'on ne l'a fait jusqu'à présent. Le processus de l'enseignement vient s'engrener dans la chaîne intrant-traitement-extrant. Qu'on y ajoute les boucles de rétroactions et l'on aura le système autorégulé qui constitue, dans à peu près tous les domaines, la méta-discipline de ce temps-ci.

En très bref, il faut, pour une matière donnée, faire la dissection de contenu, établir des objectifs spécifiques et opérationnels, choisir des stratégies et des tactiques, enfin évaluer en mesurant la performance du séducand.

Mais comment en arriver là ? Tous les collègues interviewés sont d'avis qu'il faut s'aligner sur cette approche. Sans laisser cet objectif de vue, il faut y aller étape par étape, de façon méthodique, en se donnant le temps qu'il faudra.

Dès l'abord, il faut user d'un langage précis. C'est l'étude de la théorie formelle qui assurera cette uniformité de la terminologie. A l'intérieur des journées pédagogiques, il faudra assimiler les notions de base de l'approche systémique, cette trans-discipline qui est désormais au noeud de la recherche en tout domaine. Dans un second temps, on abordera la première étape de la didactique systémique, qui est la dissection de contenu. Mais il faudra user de persuasion pour éveiller d'abord la motivation des maîtres. Car il s'agit de s'engager dans une démarche rigoureuse. Le grand avantage de cette approche, c'est qu'elle assure, du même coup, la coordination horizontale et verticale des matières. Le cheminement sera long, mais il faut l'entreprendre, dès septembre 1978.

Comme l'approche est itérative et qu'on arrive à son but par de multiples reprises, l'on peut concurremment s'arrêter à la confection d'un questionnaire. Mais c'est déjà une incursion dans un autre domaine, celui de la docimologie. Pour tous, adjoints et professeurs, il s'agit de s'auto-éduquer à une méthode exigeante. C'est une utopie au sens d'un objectif qui se dérobe pour se resituer à un plus haut échelon.

En adaptation scolaire et au Secondaire II, les objectifs peuvent être d'ordre social tout autant que d'ordre scolaire. Présentement, les sciences religieuses et l'éducation physique sont déjà alignées sur l'approche de la didactique systémique. Lors des journées pédagogiques, l'on devra faire appel aux Services éducatifs de la C.S.R.C. pour nous fournir les ressources dont nous avons besoin. D'ailleurs, une bonne partie des professeurs ont déjà reçu au moins une leçon du docimologue du Service de mesure et d'évaluation de la C.S.R.C. La docimologie n'est pas la didactique, mais elle s'inspire de la même approche systémique. Quoi qu'il en soit, l'impact n'a pas encore été assez fort pour déclencher un effet d'entraînement.

3.5.11 Les journées pédagogiques

C'est grâce aux journées pédagogiques que les professeurs ont pu élaborer le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975. Et ces journées devraient être le lieu de la reprise et de la relance. Dans les faits, elles ont un rendement faible, d'après l'évaluation qu'en font les professeurs, en mars 1977. Elles sont perçues comme des journées de relâche, de socialisation ou, ce qui est pis encore, de perte de temps. Les suggestions ne manquent pas qui, comme celles

du LIVRE VERT, vont dans le sens de la réduction. Il est clair que les intentions participatives des adjoints ne sont pas assez souvent allées jusqu'à impliquer constamment les professeurs dans la préparation de ces journées. On sollicite rarement les professeurs pour qu'ils participent à établir l'ordre du jour, de concert avec les adjoints.

En thèse générale, ce sont d'abord des journées de planification et d'évaluation. Elles doivent être, en même temps, des lieux de recyclage, de ressourcement et de perfectionnement. Comme on l'indiquait plus haut, il faut constamment faire appel aux Services éducatifs de la C.S.R.C. pour la réalisation de ces journées.

A G'érard-Filion, les journées pédagogiques sont de deux types: les journées axées sur le regroupement et les journées centrées sur la matière. Les journées de regroupement par niveau doivent s'aligner sur les élèves. Dans les groupes décloisonnés, il y a là un défi à relever. Quant aux journées de matière, il faut les orienter vers le travail de programmation, qui serait ainsi l'aboutissement de la démarche accomplie dans les équipes-matière, semaine après semaine.

Les professeurs notent que l'improvisation et la répétition semblent être les deux règles des ordres du jour des journées pédagogiques. Pour contrer cette façon de faire, il faut planifier,

dès le début de l'année, le déroulement de ces journées qui marquent, pour la plupart, la fin des étapes. Il faut aussi que les Services éducatifs de la C.S.R.C. planifient, eux aussi, leurs rencontres régionales, dès septembre.

3.5.12 L'information pédagogique de la C.S.R.C.

Les journées pédagogiques sont des temps forts où se refait constamment le projet éducatif d'une école. Mais ces temps forts doivent être nourris par une information pédagogique à point. En fait, l'information qui nous vient des Services éducatifs ne manque pas. Ce qui manque le plus, c'est l'attention qu'on y porte.

Les textes que les Services éducatifs font tenir aux écoles devraient d'abord être présentés aux tables régionales de coordination, avant d'être diffusés. Si ce sont les adjoints vraiment responsables des disciplines concernées, qui sont présents à ces tables régionales, ces derniers se feront les diffuseurs de cette information auprès des professeurs de leur unité. A Gérard-Filion, les adjoints sont assez fidèles à distribuer aux professeurs l'information reçue; mais les professeurs déjà inondés d'imprimés de tous ordres ne portent pas l'attention qu'il faut à une information souvent de qualité. Dans l'école, les seules informations

qui soient lues par tous, c'est le bulletin quotidien en provenance du bureau du principal et les messages du syndicat.

Certains adjoints expliquent leur incurie à cet égard, par le fait qu'ils ne se sentent pas impliqués par ces services régionaux, précisément parce que ceux-ci n'ont de relation qu'avec les adjoints de secteur. Il y a aussi la désaffection générale des professeurs pour la technocratie de la C.S.R.C., qui ne stimule pas l'intérêt pour leurs publications. C'est là un fait de culture organisationnelle que sécrète le milieu de l'école polyvalente et il faudra du temps pour corriger cet état de choses. Et les opinions de maints adjoints sur le sujet indiquent que le consensus des professeurs là-dessus déteint un peu sur eux.

Les lecteurs d'Info-recherche des S.R.P. ne sont pas nombreux à Gérard-Filion. La plupart des adjoints ignorent que ces cahiers sont toujours en cours de publication. La direction de la maison doit faire en sorte que tous les adjoints reçoivent ces cahiers d'office. Plusieurs de ces textes pourraient servir de documents de travail, aux journées pédagogiques.

3.5.13 Carence de l'ORGANIGRAMME ou faiblesse de la gestion ?

Jusqu'ici, nous avons noté que le PROJET PEDAGOGIQUE se trouve appuyé par l'ORGANIGRAMME qui lui sert d'encadrement. Tous les agents d'éducation consultés sont unanimes à souligner une double faiblesse très marquée, à la mi-mars 1978. C'est d'abord une nette carence dans la coordination horizontale et verticale des matières, dans l'école. La coordination horizontale s'entend de l'enseignement d'une même matière à un même niveau, tandis que la coordination verticale, c'est l'enseignement d'une même matière aux différents niveaux. Par voie de conséquence, la seconde carence majeure dont on souffre, c'est le manque d'animation pédagogique. Cette double faiblesse est-elle due à une vraie carence de l'ORGANIGRAMME ou à la gestion inadéquate que les adjoints font de leur temps ?

Depuis la disparition des chefs de groupe, il y aurait dégradation dans la coordination des matières, surtout au plan vertical. La disparition du Conseil des études a créé un vide, dans l'animation pédagogique.

Les adjoints d'unité, parce qu'ils ne partagent pas suffisamment leur tâche d'encadrement et d'animation avec les adjoints de secteur, d'une part,

ni avec les professeurs, d'autre part, n'ont plus de temps pour la coordination des matières ni pour l'animation pédagogique. Le noeud du problème est là. Et c'est dans la gestion de leur temps que les adjoints d'unité trouveront la solution au problème.

3.5.14 Intégration des activités scolaires et étudiantes

Avant l'ORGANIGRAMME, la vie scolaire dépendait de l'adjoint aux activités éducatives et la vie étudiante, des adjoints de pavillon. Fort de la recommandation du Groupe Poly, on a fait l'intégration des deux types d'activités, qui dépendent désormais de l'adjoint d'unité, appuyé par l'adjoint de secteur. Pour consolider la vie scolaire, l'école dispose désormais d'un double service de soutien, les 4 appariteurs et les 4 chefs d'atelier. Après l'implantation de l'ORGANIGRAMME, l'école a pu obtenir ces 4 chefs d'atelier, qui sont des professeurs, rémunérés pour un surcroît de tâche.

Y a-t-il progrès ou recul, depuis l'intégration apportée par l'ORGANIGRAMME ? Les opinions sont partagées. Pour le tiers des éducateurs consultés, la situation est à peu près la même qu'avant. Pour les deux autres tiers, l'intégration est plus

efficace, car les responsables sont plus près du champ d'activité qu'ils doivent animer et contrôler.

Deux adjoints signalent cependant un problème qu'ils n'ont pas encore résolu. En adaptation scolaire, l'adjoint d'unité est trop retenu par la discipline à exercer dans son pavillon. Comme dans l'Aile-B, un seul adjoint d'unité est affecté pour tous les élèves et tous les professeurs des Secondaires IV et V, la situation est revenue à celle d'avant l'ORGANIGRAMME. Ces deux problèmes appellent une solution. Elle peut être apportée, dans le cadre de l'ORGANIGRAMME.

La conception même de la vie étudiante à l'école est à revoir. Les adjoints ont un service de soutien dans la présence des 5 surveillants, répartis dans chacun des pavillons de l'école. Le statut de ces hommes-à-tout-faire est trop flottant. Ils dépendent à la fois de l'adjoint d'unité et de l'adjoint de secteur. C'est un point à clarifier. La vie scolaire devrait générer la vie étudiante, en se diversifiant en activités multiples, à l'instigation des maîtres. On verrait alors naître des activités comme le théâtre, le journalisme ... De telles activités existent, mais elles ne sont ni assez nombreuses ni assez diversifiées. On le voit: tout dépend de l'animation pédagogique et de l'implication des maîtres dans la vie de l'école.

3.5.15 Satisfaction des maîtres

au plan de l'encadrement

En élaborant le PROJET PEDAGOGIQUE, les professeurs réclamaient un encadrement plus serré pour les élèves. Soupçonnaient-ils alors que l'encadrement des élèves postule aussi l'encadrement des maîtres ? Quoi qu'il en soit, l'ORGANIGRAMME a placé les professeurs et les professionnels non enseignants dans un cadre plus rigide qu'auparavant. En mars 1978, l'encadrement actuel des professeurs n'apparaît à ceux-ci ni trop serré ni trop lâche. Le degré de satisfaction est bon. Le phénomène de la résistance au changement n'a pas joué, dans ce cas-ci. Quant aux P.N.E., ils se sont d'abord montrés réfractaires au fait d'être désormais contrôlés par des pédagogues, en l'occurrence, les adjoints de secteur. Le rétablissement du chef d'équipe des P.N.E., qui est un autre accommodement de l'ORGANIGRAMME, a apporté, chez eux, un degré de satisfaction plus élevé. Parmi les P.N.E., ceux qui se sont, d'entrée de jeu, le mieux intégrés dans la nouvelle structure, ce sont les 4 agents de pastorale. Ils sont rapidement devenus des animateurs très efficaces de la vie étudiante, sur le terrain qui leur est confié.

3.5.16 Le contrôle continu et ponctuel de l'enseignement

L'encadrement, qui est l'élément-clé d'une structure doit être orienté vers la rentabilité et, conséquemment, vers le contrôle. Le vocable contrôle fait partie de ces mots tabous que pointent la culture et le climat organisationnel de l'école polyvalente. Ont le même sort les mots bureaucratie, technocratie et, en thèse générale, l'administration tout court. Il faut démystifier le mot contrôle. En français, le mot contrôle a deux sens: d'abord une vérification après coup de la performance; au XX^{e} siècle, sous l'influence de l'anglais sans doute, le mot a pris le sens de maîtrise, de direction, d'influence et de pouvoir. En gestion, le contrôle est, d'abord et avant tout, une vérification après coup de la performance ou encore une confrontation des performances effectives avec les standards préalablement établis. Dans sa globalité, il faut voir le contrôle[29] dans le sens cybernétique où l'organisation s'adapte aux résultats de l'action pour redéfinir le comportement de ses membres. D'ailleurs, le sens de contrôle en gestion coïncide avec le sens étymologique de contre-rôle, qui était un registre à double inscription: d'un côté, nous avons le rôle (en l'occurrence, les standards préalablement établis); en regard, nous avons la vérification du rôle ou le contre-rôle.

Il est certain que la rencontre de notation et la formule d'évaluation de la C.S.R.C., qui constituent l'évaluation ponctuelle de l'année scolaire, n'auront de sens que si cette notation fait la somme d'un contrôle continu. Or, le contrôle continu sera toujours impossible, à Gérard-Filion, aussi longtemps que les objectifs ne seront pas nettement établis pour chacune des disciplines. Le contrôle continu deviendra possible, dès qu'on introduira la didactique systémique ou tout au moins l'enseignement par objectifs.

Les adjoints manquent-ils de leadership face aux professeurs ? Nous ne le croyons pas. Mais l'insécurité inhérente à la prise en charge d'une nouvelle fonction ne favorise pas, pour une première année, un contrôle suivi. On suppose que, de leur côté, les professeurs ont suffisamment de sécurité professionnelle pour ne pas craindre la mesure et l'évaluation de leurs performances d'enseignants.

Au moment où nous sommes, en mars 1978, il y a, à Gérard-Filion, de timides essais de planification et de précision des objectifs. Ainsi, au secteur technique, les professeurs doivent remettre aux adjoints leur planification, étape après étape.

3.5.17 Les tâches du PA-1 et du PA-2

La description des tâches du PA-1 et du PA-2 du cahier d'accompagnement de l'ORGANIGRAMME cerne bien le champ des activités. C'est un cadre d'opération adéquat. A Gérard-Filion, on n'a pas voulu mettre par écrit les ajustements nécessaires, dès le départ. On a préféré y aller de façon empirique, où chacun pige dans la masse des tâches communes, selon ses disponibilités et ses capacités. De toute façon, l'ensemble de ces tâches dépasse largement les capacités d'exécution des gestionnaires en place.

Après un an et demi d'opération, nous en arrivons à ceci. Tous les adjoints, tant ceux des secteurs que des unités, sont satisfaits de la façon dont vont les choses. Il n'y a pas de conflit; on vit en harmonie. Chacun prend conscience que la délimitation des tâches entre le PA-1 et le PA-2 est floue; mais, puisque ça fonctionne bien avec l'informel, on ne veut pas formaliser davantage les tâches ni les standardiser.

Tout irait bien si certaines tâches ne restaient pas en plan. Dans les faits, on a déjà mentionné la carence de la coordination des matières et la faiblesse de l'animation pédagogique. Pour la plupart des collègues non concernés, les tâches du PA-2 constituent une surtâche. Et les professeurs sont à peu près

unanimes à se demander ce que font les PA-1.

Il y a donc une information qui s'impose. Si la fonction du PA-1 est claire, il n'en va pas ainsi des tâches que comporte cette fonction. Les professeurs doivent savoir quelles sont les tâches du PA-1. Comme les tâches du PA-2 sont trop fortes, il faut qu'elles soient partagées davantage, à la fois par le PA-1 et par les professeurs.

Quant à la délimitation des tâches du PA-1 et celles du PA-2, elle va varier selon les besoins de chacun des secteurs. D'ailleurs, la limite varie, dans les faits, d'un secteur à l'autre. Ainsi, il est clair que le PA-1 du secteur général doit assumer une part directe d'encadrement des élèves et des professeurs de l'Aile-B. Du reste, le PA-1 du secteur général se prépare à prêter main-forte à son collègue PA-2. De façon générale, quelle que soit la façon dont on répartit la tâche des activités étudiantes et la confection de l'horaire-maître, dans les trois secteurs, les professeurs concernés doivent être mis au courant.

La répartition informelle fonctionne bien, dans une phase où il faut prouver au milieu qu'une structure est viable et rentable. Mais dès que les menaces de l'environnement s'estompent et que chacun retrouve la sécurité normale d'une fonction bien assumée, alors il faut formaliser davantage la description des tâches, car les conflits d'ordinaire

ne tardent pas à surgir.

Au fur et à mesure que les ajustements se font, entre les PA-1 et les PA-2, les tâches du principal et de l'adjoint au principal doivent s'adapter aux changements.

3.5.18 Le PA-2 est-il un gestionnaire ou un animateur ?

Dans la culture et le climat organisationnel de Gérard-Filion, l'animateur a le rôle glorieux, tandis que le gestionnaire est le personnage menaçant et, il faut le dire, quelque peu odieux. Les PA-2, qui ressentent bien ce consensus tacite chez les professeurs, réclament tous le rôle enviable d'animateurs. Les autres adjoints sont plus réticents. Ils saisissent mieux que les PA-2 qu'il n'y a pas antinomie entre le gestionnaire et l'animateur. En effet, un gestionnaire qui se situe tout près du noyau opérationnel et qui est en contact constant avec les professeurs et les élèves, ce gestionnaire doit être doué des qualités qu'on attend d'un animateur. La bonne gestion génère l'animation. Dans l'ensemble, les PA-2 ne sont pas attentifs au fait qu'ils travaillent dans un établissement qui se situe dans le réseau d'une bureaucratie professionnelle, tant la C.S.R.C. que le MEQ.

Qu'on l'accepte ou pas, la bureaucratie professionnelle s'accompagne de documents écrits et, là-dedans, les PA-2, de par la fonction qu'ils remplissent, sont partie prenante.

De par la description de sa tâche, le PA-2 est un gestionnaire, parce qu'il est en structure d'autorité hiérarchique et qu'en conséquence il a une tâche de planification, de programmation et de contrôle à remplir. Mais il doit aussi prendre le rôle d'animateur auprès des professeurs et des élèves. Ainsi un gestionnaire qui n'aurait pas ce charisme ne serait pas à sa place comme PA-2. Il lui faut être aussi un gestionnaire centré sur les personnes, -- ce qui n'exclut pas l'intérêt pour les tâches. Le PA-2 doit être aussi attentif aux distorsions entre le rôle souhaité et exprimé, d'une part, et le rôle perçu et joué, d'autre part.

3.5.19 L'autonomie des trois secteurs

Les collègues consultés sont d'avis qu'on a atteint le point d'équilibre autour duquel il faut se fixer, à Gérard-Filion, au plan de l'autonomie des trois secteurs. Un seul PA-1 souhaite une autonomie encore plus grande. La direction de l'école est attentive à tenir la balance égale entre la différentiation et l'intégration des secteurs. Il existe une saine émulation entre les secteurs, mais il n'y a pas de rivalité.

Il existe des agents de liaison et des éléments intégrateurs, à tous les niveaux de l'école. Ainsi quand un élève doit quitter un secteur pour en intégrer un autre, le consultant qui est en structure-conseil constitue un recours qu'il ne faut pas sous-estimer. Aussi le fait que tous les secteurs ne possèdent pas tous les locaux ni tous les outils dont ils ont besoin pour fonctionner est un autre facteur d'intégration entre les secteurs. Cet échange de bons offices devient un élément auto-régulateur qui aide à l'équilibre entre l'autonomie et l'intégration. C'est à travers le jeu de la coordination des disciplines communes à tous les secteurs que peut se réaliser une autonomie de bon aloi.

3.5.20 Les trois tables de coordination

Le réseau formel de liaison, dans l'école, se réalise par les trois comités: le Comité de direction, le Comité d'orientation et le Comité de gestion du secteur.

Le Comité de direction est formé du principal, de l'adjoint au principal, de l'adjoint administratif et des trois adjoints de secteur. C'est un comité de décision, donc c'est là que réside le pouvoir. Pour autant que nous puissions en juger, les décisions se prennent par consensus. Quelques

participants mentionnent qu'on ne suit pas avec assez de rigueur le processus de la décision. Pour les professeurs, ils s'étonnent qu'on se réunisse quatre fois la semaine. A ces moments-là, les personnes impliquées ne sont pas disponibles. Le temps est une ressource rare dont l'emploi doit être maximisé. L'année de l'implantation de l'ORGANIGRAMME, une telle fréquence pouvait être justifiée. Dans les organismes du type de Gérard-Filion, la réunion hebdomadaire ou tout au plus bihebdomadaire est de règle.

Le Comité d'orientation est formé des mêmes membres que le Comité de direction, auxquels s'ajoutent les 9 adjoints d'unité et le chef d'équipe de pastorale. C'est un comité qui est en structure-conseil et qui n'a pas de pouvoir de décision. Son rôle actuel est de débattre les problèmes qui, par après, seront soumis au Conseil de direction. Il remplit aussi une fonction d'unité dans l'école. C'est le lieu où l'information passe d'un secteur à l'autre. Dans le réseau de liaison, au niveau des cadres, il est un facteur opérationnel de première importance. Le Comité d'orientation remplit aussi une fonction amicale entre les membres de la direction.

Comme le Comité de direction, le Comité d'orientation procède de façon formelle: on y reçoit l'ordre du jour et les documents d'accompagnement; la réunion se complète par la distribution d'un rapport rédigé en bonne et due forme. Il faut

garder à ce comité son allure de démarche rationnelle. Mais il devrait s'aligner sur l'orientation qu'avait, avant l'implantation de l'ORGANIGRAMME, le Conseil des études, au temps des chefs de groupe. Il devrait être le lieu de la coordination des matières enseignées. En somme, il devrait prendre la tournure d'un conseil pédagogique. D'ailleurs, l'orientation, dans une école polyvalente, ne peut être que pédagogique et éducative. La moitié des points débattus jusqu'à présent au Comité d'orientation aurait eu avantage à n'être traitée qu'au Conseil de direction. En règle générale, au plan du fonctionnement, le style participatif est de règle. Mais les réunions sont beaucoup trop longues. Un comité qui réunit 15 personnes qu'on dit surchargées et qui, de surcroît, a lieu, toutes les semaines, ne devrait pas d'ordinaire comporter de rencontre qui excédât l'heure et demie.

Le Comité de gestion du secteur, dans sa forme actuelle, semble satisfaire tout le monde. Au secteur technique-adaptation, la réunion est quotidienne; mais elle coïncide avec la pause-café. Aux deux autres secteurs, la rencontre est bihebdomadaire. Dans les trois secteurs, la rencontre est courte, environ une demi-heure. Ces réunions sont informelles: l'ordre du jour n'est pas distribué et l'on ne rédige pas de rapport. Tout en gardant son caractère informel et son style participatif, chacune de ces réunions devrait toutefois se compléter par un rapport hebdomadaire.

Quand il est rédigé de façon schématique, le rapport peut être fait rapidement et il est un outil de liaison entre les secteurs de même qu'un instrument d'exécution irremplaçable.

Il est surprenant que, dans une école, où le style participatif est en honneur, les trois comités qui forment le réseau formel de liaison soient refermés sur les seuls membres de la direction. Il est vrai que la présence du chef d'équipe de pastorale au Comité d'orientation est une porte ouverte pour d'autres entrées. Si le Comité d'orientation devient un comité pédagogique, on pourrait y inviter quelques professeurs cooptés ou délégués. Et ce comité serait alors fondé à distribuer ses rapports à tous les professeurs et aux P.N.E. Depuis la disparition du Conseil des études, il est certain que le réseau formel de liaison de l'école s'est sensiblement appauvri. La participation n'y a pas gagné.

3.5.21 Le Système d'information aux fins de gestion

Parmi les autres éléments de liaison, dans une école, il y a l'information. Le SIG comprend les dossiers qui sont rangés dans les classeurs du secrétariat central ou dans les bureaux des adjoints. Il comprend surtout les banques de

données du système informatisé de la C.S.R.C. Cette information est-elle suffisante pour répondre aux besoins de la gestion de la maison ?

L'ORGANIGRAMME, en plaçant l'adjoint au principal en structure-conseil, a introduit un agent de liaison plus dégagé, entre l'école et le Service régional d'informatique. Aidé du technicien en organisation scolaire, l'adjoint au principal a sensiblement amélioré le système de communication avec le SIG de la C.S.R.C. L'école n'a pas de classification systématique de ses dossiers. Mais comme il s'agit là d'un travail long et compliqué qui n'est d'ailleurs pas d'une absolue nécessité, personne n'en souffre tellement. Au niveau de l'école, il suffit d'une classification sommaire pour que les sources d'information soient opérationnelles. Ce sont les banques de données du S.R.I. qui constituent la source d'information dont on a besoin pour gérer l'école. Tel quel, le SIG de la C.S.R.C. répond aux besoins.

On souhaite cependant que l'école puisse disposer d'un terminal et d'un écran cathodique, reliés à l'ordinateur de la Régionale, pour faire directement les corrections des bulletins et les changements d'adresse, entre autres choses. Le S.R.I. est situé assez loin de l'école et il faut procéder par l'intermédiaire de messages écrits où se glissent trop souvent des erreurs. Quant au coût de location d'un ordinateur pour l'école, il fait hésiter les responsables du budget.

3.5.22 La gestion et la programmation budgétaire

Nous n'avons interviewé sur ce point-ci que les six agents impliqués directement ou indirectement dans la gestion budgétaire de l'école. Le cadre des opérations bugétaires, à Gérard-Filion comme dans toutes les écoles qui relèvent du MEQ, c'est celui d'une structure de programmes ou du P.P.B.S. La comptabilité de la maison est bien tenue. Quant à la gestion budgétaire, elle fait grand compte des valeurs de confiance mutuelle, de bonne entente et de collaboration entre les trois adjoints de secteur. Tout en gardant à ces valeurs toute leur dimension, elles ne peuvent pas constituer des priorités, quand il s'agit de l'allocation des ressources.

Parmi les tactiques employées, on recourt aux coussins de sécurité et à la transférabilité des budgets. Un tel recours empêche la planification et la programmation rationnelle. Le budget, dans sa phase de programmation, devrait impliquer tous les agents éducatifs de la maison. Il n'est pas une chasse gardée, mais un élément dynamique dans la vie d'une école. Puisque nous avons, à Gérard-Filion, une structure de programmes qu'on appelle activités et sous-activités, il faut appliquer les techniques de la structure de programmes, pour toute la partie compressible du budget. En bref, un programme, c'est une demande budgétaire, appuyée sur un objectif spécifique. Enfin, les

adjoints de secteur doivent être attentifs à relier les objectifs des programmes (ou les sous-activités) aux finalités que l'école Gérard-Filion s'est données, dans son PROJET PEDAGOGIQUE. A long terme, il n'est pas utopique de songer à des méthodes encore plus radicales, comme celle des indicateurs de productivité et celle du budget base zéro.

3.5.23 Les deux cycles

Le LIVRE VERT préconise le fractionnement du secondaire en deux cycles. Tous sont d'avis que, à Gérard-Filion, le cycle d'observation devrait comprendre les Secondaires II et III, tandis que le cycle d'orientation regroupe, comme c'est déjà le cas, les Secondaires IV et V. Les Secondaires II et III exigent plus d'activités organisées, tandis que les Secondaires IV et V supposent toute une gamme d'options. Il faut donc une nette démarcation entre les deux cycles.

Mais pour regrouper ensemble les Secondaires II et III, il faudrait procéder à des déménagements et à des aménagements considérables. A court terme, il vaut mieux laisser, pour septembre 1978, le Secondaire II en liaison avec le secteur commercial. Mais à long terme, dès qu'on pourra procéder à de nouveaux aménagements, l'Aile-G pourrait regrouper les Secondaires II et III, tandis que le secteur commercial serait transféré dans l'Aile-E.

3.5.24 Cloisonnement et déstructuration

Tous les adjoints préconisent le cloisonnement pour le Secondaire III du secteur général. On ne pousserait pas jusqu'au regroupement par cellule comme au Secondaire II; mais nous aurions des groupes-classes, comme on a déjà au professionnel, tant commercial que technique. Le seul choix qu'on pourrait laisser aux élèves, ce serait l'option pour la musique ou pour les arts plastiques. Il faut laisser tomber le ballet-jazz et l'expression dramatique ou reporter ces options au cycle d'orientation. C'est la recommandation du LIVRE VERT et, ne nous le cachons pas, c'est un retour à une école qui, elle, avait germé dans le terreau québécois.

Mais il y a un facteur avec lequel il faut compter. Les professeurs du Secondaire III s'opposent au cloisonnement et à la disparition des voies. Il faudra donc, dans un premier temps, persuader les professeurs du bien-fondé de ces aménagements. L'échéance pour introduire le cloisonnement serait donc l'année 1979-80. Le cloisonnement est aussi relié à la promotion. Et les professeurs, on l'imagine aisément, défendent la promotion par matière de façon absolue.

Quant à la déstructuration d'une ou deux

périodes par semaine, tous les collègues consultés s'y opposent. La déstructuration comporte trop de problèmes et trop de risques. Les professeurs, par goût et peut-être aussi à cause de l'âge, fonctionnent mieux avec des matières de classe que dans les activités. Les élèves ont peu d'attrait pour des activités qui reviennent, semaine après semaine. De leur côté, les parents s'opposent à la déstructuration.

Avant d'aborder la déstructuration, il faut réussir à organiser les activités du midi pour à peu près tous les élèves qui son sur place. Et cela est encore une chose à faire. Pour la récupération, le secteur général aura recours aux orthopédagogues, à l'intérieur de la norme spéciale des T.L.A. -- troubles légers d'apprentissage -- pour le secteur général. D'autres polyvalentes de la C.S.R.C. utilisent largement cette possibilité.

3.5.25 Le degré de satisfaction face à l'ORGANIGRAMME

L'évaluation de mars 1977 signale le degré relativement élevé de satisfaction, chez les agents d'éducation, -- les P.N.E. exceptés, -- face à l'ORGANIGRAMME.

En mars 1978, le degré de satisfaction est encore plus grand. Dans les trois secteurs de l'école, le personnel de la direction est unanime à signaler des

progrès marqués. Même les consultants ont changé d'attitude. Dès l'implantation de l'ORGANIGRAMME, ils ont vu leur équipe dispersée aux quatre coins de l'école. Eux qui travaillaient en équipe multidisciplinaire, ils se sont immédiatement sentis isolés, d'autant que leur équipe était sensiblement diminuée. L'équipe, il faut le dire, perdait de son autonomie. D'ores et déjà, les consultants allaient être dirigés et évalués par des pédagogues à qui ils ne reconnaissent d'ordinaire pas la compétence qu'il faut pour poser l'acte d'évaluation en ce domaine. L'équipe se situait en technostructure et voici que les équipiers sont maintenant en structure de soutien.

Mais, un an après, une fois la résistance au changement dépassée, il semble que les consultants soient beaucoup plus satisfaits qu'ils ne l'étaient, l'an dernier. De plus en plus, ils découvrent de l'intérêt pour la clientèle spécifique de leur regroupement et ils s'intègrent à l'équipe des professeurs du secteur où ils travaillent.

3.5.26 Un élément déterminant dans notre processus d'évaluation

Nous venons donc de regrouper les réponses aux 27 points du questionnaire, en 24 articles. Cette étape constitue l'élément-clé dans le processus de l'évaluation de l'ORGANIGRAMME.

3.6 Le TEST de l'HYPOTHESE

La longue démarche qui précède a voulu tester notre hypothèse de travail. La problématique, au départ, était relativement simple. Il s'agissait d'évaluer une structure en fonction d'un objectif. Mais le processus dialectique, lui, s'est révélé, en cours de route, passablement complexe. Evaluer, c'est comparer et mesurer un donné en recourant à un modèle préétabli. Le donné, c'est l'ORGANIGRAMME. C'est une structure d'organisation, donc un ordonnancement logique où les contenus sont clairs et les limites nettement marquées. L'ORGANIGRAMME, qui se présente comme une structure flexible, est donc la variable d'une constante, le PROJET PEDAGOGIQUE.

La difficulté vient de ce que le PROJET PEDAGOGIQUE est précisément un modèle préétabli et une constante d'une texture bien particulière. Parce qu'il est d'abord une idéologie et même une utopie dans le sens positif du terme, le PROJET PEDAGOGIQUE est une entité ouverte qui a besoin de s'engager dans un processus itératif de rajustements constants. Constante par rapport à l'ORGANIGRAMME, le PROJET PEDAGOGIQUE est lui-même variable et fonction d'un ensemble de postulats qui, regroupés, constituent la philosophie de l'éducation ou les composantes de l'acte pédagogique et éducatif.

De même que l'acte pédagogique, dans la relation maître-élève, est la finalité que vise le PROJET PEDAGOGIQUE, ainsi le PROJET PEDAGOGIQUE devient une finalité médiate par rapport à l'ORGANIGRAMME. Mais ce qui facilite le processus d'enclenchement entre l'ORGANIGRAMME et le PROJET PEDAGOGIQUE, c'est que ce dernier n'est pas uniquement une idéologie évanescente. Dans la vie d'une école, dès qu'on veut implanter un PROJET PEDAGOGIQUE, celui-ci génère immédiatement un régime pédagogique, qui est déjà un embryon de structure. Et c'est par la médiation du régime pédagogique que l'ORGANIGRAMME, à Gérard-Filion, s'est si aisément enclavé dans le PROJET PEDAGOGIQUE.

La première phase de notre test vise donc le PROJET PEDAGOGIQUE comme tel. Elle se recompose des trois stades d'analyse élaborés plus haut:

Identification des besoins du milieu:
enquêtes de 1969 et de 1974;
Grandes attentes de l'école polyvalente;
Valeurs que préconise le LIVRE VERT.

La seconde étape du test a consisté à mesurer jusqu'à quel point l'ORGANIGRAMME constitue un facteur efficace dans l'implantation du PROJET PEDAGOGIQUE qui est en continuel devenir. En somme, l'hypothèse de travail coïncide-t-elle avec le vécu à Gérard-Filion? Pour mesurer

la force opérante de ce facteur, nous avions l'évaluation de l'ORGANIGRAMME de mars 1977. Nous y avons ajouté la seconde évaluation de mars 1978.

La conclusion nous apparaît maintenant évidente.

L'ORGANIGRAMME de 1976 à la C.S.R.C. est un FACTEUR EFFICACE, dans l'implantation du PROJET PEDAGOGIQUE de 1975, à Gérard-Filion.

4. MODELES THEORIQUES

L'objectif que nous poursuivons, dans ce projet d'intervention, c'est de recommander à la direction de Gérard-Filion des aménagements pour une implantation plus poussée du PROJET PEDAGOGIQUE; c'est aussi de recommander des ajustements à l'ORGANIGRAMME, qui fut présenté à l'école comme une structure flexible et capable de s'adapter aux besoins spécifiques de Gérard-Filion. Avant d'en arriver à l'énoncé des recommandations, il faut passer de la phase de l'analyse à celle de la synthèse. La modélisation nous apparaît comme le meilleur outil de synthèse dont nous disposons. Le design théorique a l'avantage d'encadrer les recommandations et d'offrir, du même coup, un modèle statique, qui est une grille de lecture ainsi qu'une chaîne de pilotage utile à la gestion.

4.1 Un modèle théorique d'organisation

Le modèle d'organisation le plus englobant que nous connaissions est celui de Henry Mintzberg[30]. L'organigramme du MEQ, celui de la C.S.R.C., celui de Gérard-Filion avant 1976 de même que l'ORGANIGRAMME actuel, tous entrent facilement dans le schème théorique de Mintzberg. Ce dernier divise toute organisation en cinq modules en constantes interactions. Il dispose ces cinq modules de façon

synoptique, comme on peut le voir dans l'O-graphe de la page qui suit. Le diagramme a la forme d'un timbre-tampon flanqué de deux boucles ou encore d'un tronc humain où les deux poumons prennent la vedette.

4.1.1 Le sommet stratégique

Le sommet stratégique qui occupe la tête du timbre-tampon, c'est le lieu du pouvoir de décision et c'est la source du flux d'autorité.

4.1.2 Le niveau médian

Les gestionnaires du niveau médian occupent le goulot d'étranglement du timbre-tampon. Ils sont dans la chaîne de commande, donc en structure d'autorité et dans la ligne hiérarchique. Ils se situent au noeud des liaisons horizontales et verticales, au carrefour des forces du pouvoir.

4.1.3 La technostructure

La boucle de gauche englobe la technostructure. C'est le lieu de la structure-conseil (staff). Les agents qui se situent là existent en fonction de la standardisation: ils font l'expertise des

standards. Il appartient à la structure d'autorité (line) de décider de l'application de ces standards. Se retrouvent en technostructure les agents de changement et d'innovation, dans l'organisation.

4.1.4 Les unités de service

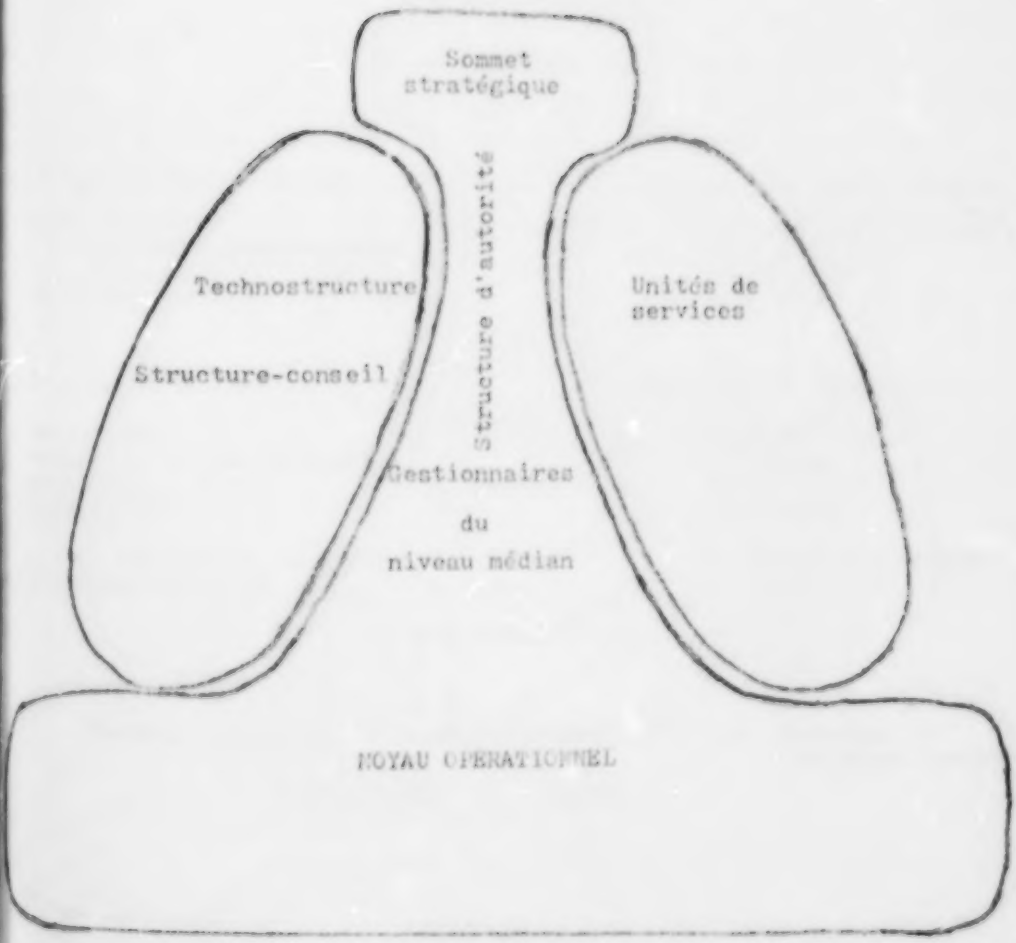
La boucle de droite réunit tous les services auxquels on a constamment recours, à tous les niveaux, mais surtout au niveau des opérations. Un même agent ou, plus souvent, une équipe peut se situer, pour partie, en technostructure et, pour partie, dans les unités de services. C'est le cas de plusieurs des services de la C.S.R.C. par rapport aux écoles.

4.1.5 Le noyau opérationnel

Le talon du timbre-tampon enferme le noyau opérationnel. Dans une école, c'est là que se situent les éducateurs et les élèves. Une organisation existe en fonction de l'acte vital qui la spécifie. L'école, par exemple, est faite pour assurer la relation de l'éducateur et du séducand. Tout le reste de la structure n'a de raison d'être que pour aider cet acte opérationnel.

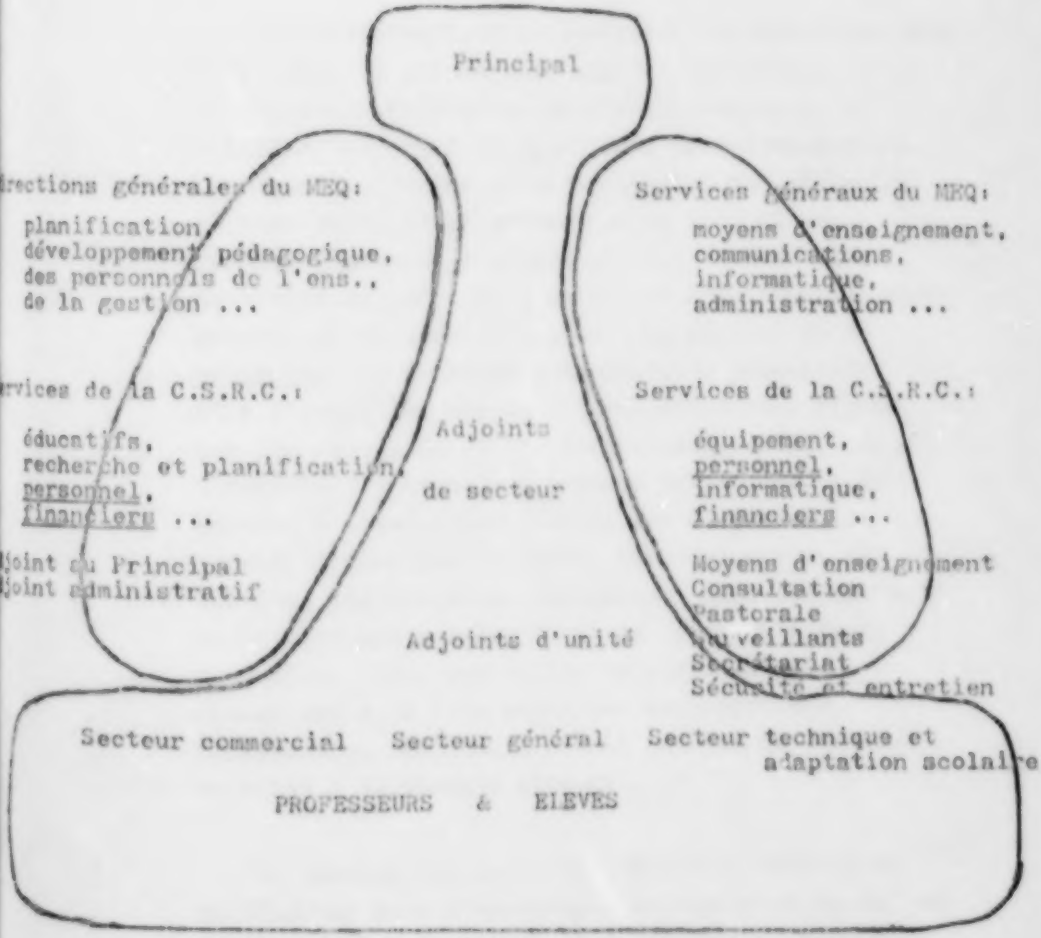
Les CINQ PARTIES de l'ORGANISATION

d'après Henry Mintzberg



Le MODELE de MINTZBERG appliqué à la structure des fonctions

à GERARD-FILION



4.2 La gestion

L'ORGANIGRAMME ou la structure des fonctions doit être complété par le pilotage des opérations, c'est la gestion. En théorie de l'administration, on s'arrête souvent à la dichotomie direction-gestion. La direction évoque la détermination des objectifs de base et la fixation des grands axes et des grandes lignes de l'action administrative; elle détermine le cadre de l'action en spécifiant le plan général de la mise en oeuvre. La gestion ou le management se rapporte à la conduite journalière et à l'exécution des opérations courantes, régies par les objectifs et les directives données. La direction s'attache aux grandes politiques et la gestion à l'exécution. Quant aux décisions, la direction vise les décisions stratégiques et la gestion, les décisions tactiques. Dans les faits, on ne peut pas scinder ainsi la hiérarchie fonctionnelle. Dans une chaîne de responsables, chacun est à la fois supérieur et subordonné, dirigeant et exécutant, car le pouvoir de décision se situe à différents niveaux.

La gestion est faite des tâches du preneur de décision et elle s'accompagne de règles et de normes opérationnelles qui vont se multipliant. Pour H. Fayol, gérer, c'est prévoir, organiser, commander, coordonner et contrôler[31]. L. Gulick a emboîté la fonction de gestion dans une formule restée célèbre: POSDCORB -- Planning, Organizing, Staffing

Directing, Coordinating, Reporting, Budgeting[32]. Paul de Bruyne détaille comme suit la fonction de gestion:

> fixer des objectifs
> donner des directives pour l'exécution
> organiser, diviser et structurer l'entreprise en unités
> réunir des ressources
> communiquer, établir des liaisons
> motiver les hommes
> former les subordonnés
> représenter l'entreprise
> évaluer, apprécier, contrôler [33].

4.2.1 L'approche systémique

L'approche systémique paraît être le cadre d'analyse le mieux indiqué pour cerner la gestion dans sa fonction dynamique. Joël de Rosnay, dans Le macroscope, assigne à l'approche systémique les buts que voici:

> s'élever pour mieux voir,
> relier pour mieux comprendre et
> situer pour mieux agir[34].

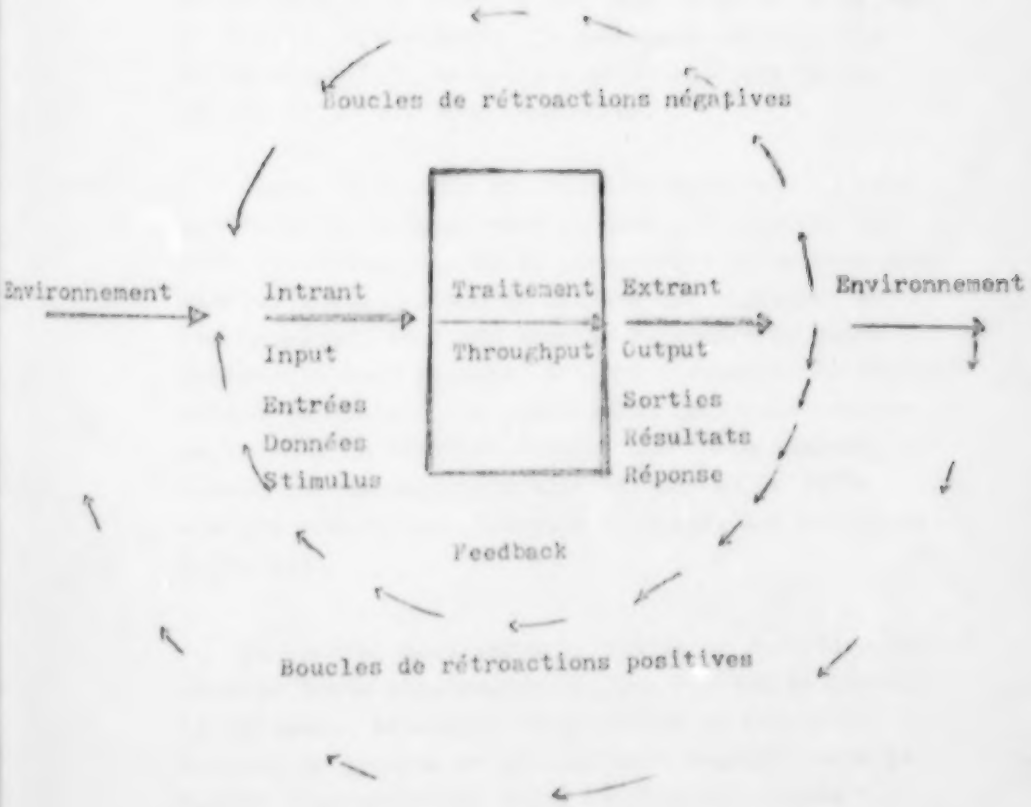
L'approche systémique est trans-disciplinaire et méta-méthodologique. Elle englobe la biologie[35].

l'information[36], la gestion[37], l'écologie, l'économie[38]. Elle organise les connaissances en vue d'une plus grande efficacité de l'action. Le système est un ensemble d'éléments reliés en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but. L'approche systémique englobe l'approche cybernétique de N. Wiener, qui a pour but le pilotage auto-régulateur d'un système; elle transcende aussi la théorie générale des systèmes de L. von Bertalanffy, qui aboutit à la formule mathématique.

L'approche systémique s'oppose à l'approche analytique, en ceci que la notion de fluide remplace celle de solide, le mouvant remplace le permanent, la souplesse et l'adaptabilité remplacent la rigidité et la stabilité, le flux et l'équilibre de flux s'ajoutent aux forces et à l'équilibre des forces. La causalité devient circulaire et s'ouvre sur la finalité. La dynamique des systèmes fait éclater la vision statique des organisations et des structures. En intégrant le temps, l'approche systémique fait apparaître le relationnel et le devenir.

La tendance structuraliste est une structure close, donc refermée sur elle-même, tandis que l'approche systémique est en système ouvert, en relation permanente avec son environnement, son écosystème. Elle comporte, comme premier schéma, la chaîne environnement-intrant-traitement-extrant-environnement.

La chaîne ENVIRONNEMENT-INTRANT-TRAITEMENT-EXTRANT-ENVIRONNEMENT

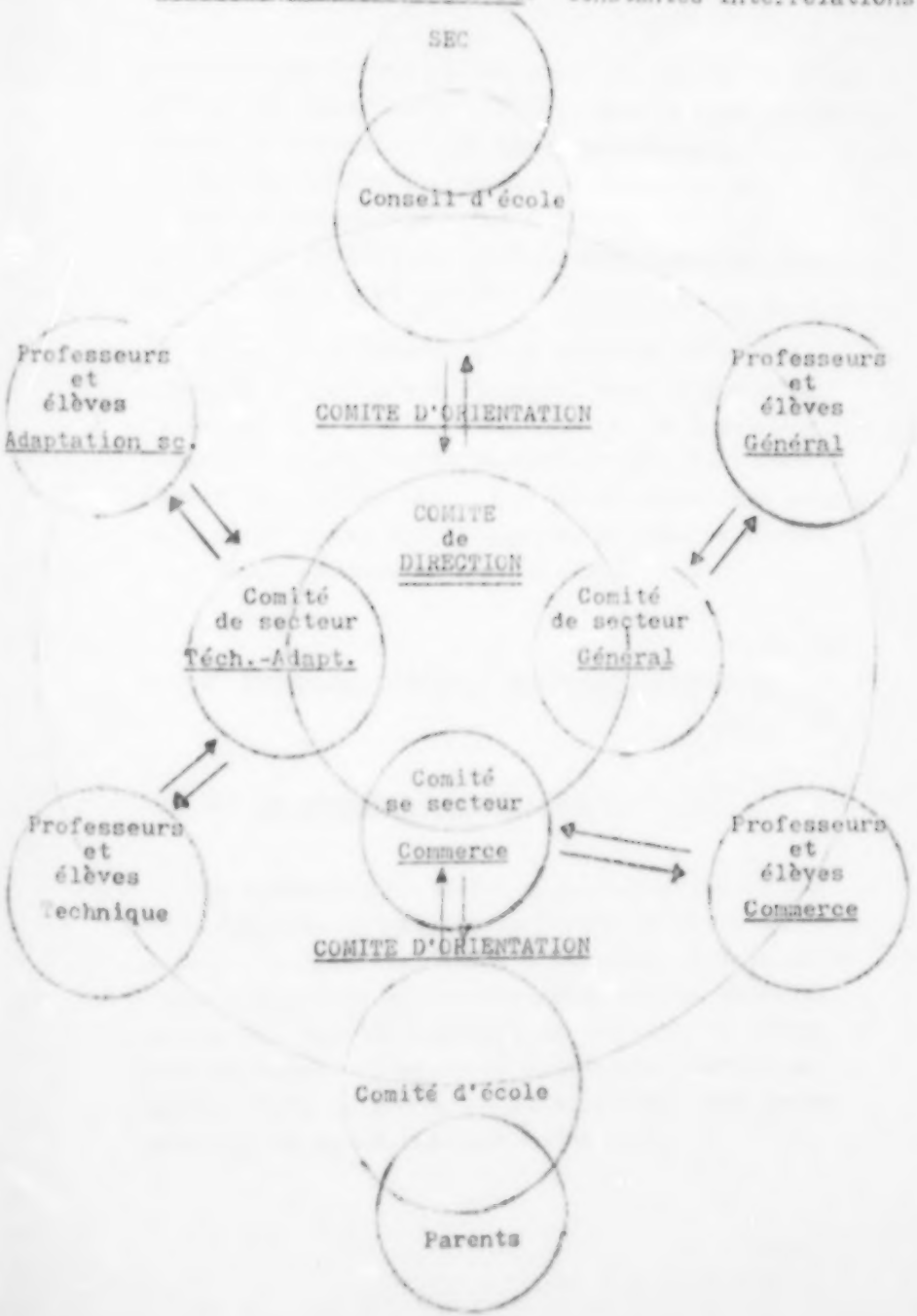


Il faut y ajouter l'impact des extrants sur l'environnement. Cet impact détermine des boucles de rétroactions positives -- dynamique du changement, croissance et évolution -- et des boucles de rétroactions négatives -- régulation, stabilité, freinage. Et ce feed-back vient, à son tour, nourrir le système et l'auto-régulariser. Le mouvement est itératif et incrémentiel, en ce sens qu'il est fait de reprises et d'additions constantes.

Comme le système est toujours constitué de sous-systèmes, à la façon dont un ensemble regroupe des sous-ensembles, à l'école Gérard-Filion, on peut considérer l'école comme un système qui regroupe, en les emboîtant dans son mécanisme, nombre de sous-systèmes. Nous prenons, à titre d'exemple, le réseau formel de liaison que constituent les trois comités permanents de l'ORGANIGRAMME. Ces trois comités, situés sur un tableau d'interactions et de rétroactions constantes, pourraient prendre les positions suivantes.

Au centre, nous avons le Comité de direction qui recoupe trois sous-ensembles, les Comités de gestion de secteur. Le Comité de direction et les trois Comités de gestion de secteur sont englobés dans le Comité d'orientation, qui à la fois est soumis au centre de décision qu'est le Comité de direction, mais qui élargit l'horizon jusqu'à la planification de l'environnement. En périphérie, nous trouvons le Comité d'école, qui chevauche sur l'environnement que sont les parents. En vis-à-vis, nous avons le

ENSEMBLE et SOUS-ENSEMBLES: constantes interrelations



Conseil d'école qui, à son tour, chevauche sur l'organisation syndicale, le SEC -- Syndicat des enseignants de Champlain. De même, professeurs et élèves des quatre regroupements recoupent le Conseil d'orientation pour s'aligner sur les Comités de gestion de secteur, avec lesquels ils sont en constantes interactions.

C'est à la dizaine qu'on pourrait citer des exemples d'approche systémique, dans le quotidien de Gérard-Filion. Infailliblement, on y retrouverait la chaîne ENVIRONNEMENT-INTRANT-TRAITEMENT-EXTRANT-ENVIRONNEMENT. Pour nous limiter aux points déjà mentionnés, dans l'analyse du fonctionnement de l'école, citons-en quelques-uns.

4.2.2 Exemples-témoins d'approche systémique

4.2.2.1 Le processus de décision

Le processus de décision qui, pour les points stratégiques, se déroule au Comité de direction et, pour les points tactiques, à tous les niveaux de la ligne hiérarchique, le cheminement de la décision est un cas facile à saisir, car on peut le cerner dans le temps. L'approche systémique fournit un modèle utile au processus de décision. Les phases principales se décomposent comme suit:

ENVIRONNEMENT:	position du problème
INTRANT:	cueillette des informations
TRAITEMENT:	détermination des hypothèses
	choix des solutions
EXTRANT:	actes décisionnels
ENVIRONNEMENT:	implantation des actes décisionnels
BOUCLES DE RETROACTIONS:	contrôle et évaluation

4.2.2.2 La didactique systémique

De l'axiologie à la taxonomie, la didactique systémique passe par le même processus. Il faut noter que l'objectif est toujours formulé en termes d'EXTRANT.

Le système d'information aux fins de gestion (SIG)

Le SIG se prête à merveille au processus de l'approche systémique. On peut dire que c'est l'exemple-type du système. Bien que l'approche systémique soit née, au cours de la Deuxième guerre mondiale, de 1939 à 1945, elle a trouvé la schématisation la plus claire et la plus abstraite, non dans la logistique militaire, mais dans le jeu de l'ordinateur.

La programmation et la gestion budgétaire

La programmation et la gestion budgétaire sont un autre cas qui se prête bien à l'analyse systémique, parce qu'ici le gestionnaire possède toutes les données. Les facteurs humains étant marginaux, l'analyse des données peut suivre un cheminement rationnel, sans trop de contrecoups. La structure de programmes reprend le projet de l'organisation. Chacun des programmes doit être formulé en termes d'objectif ou d'EXTRANT. La productivité ou l'efficience se mesure en confrontant l'EXTRANT et l'INTRANT.

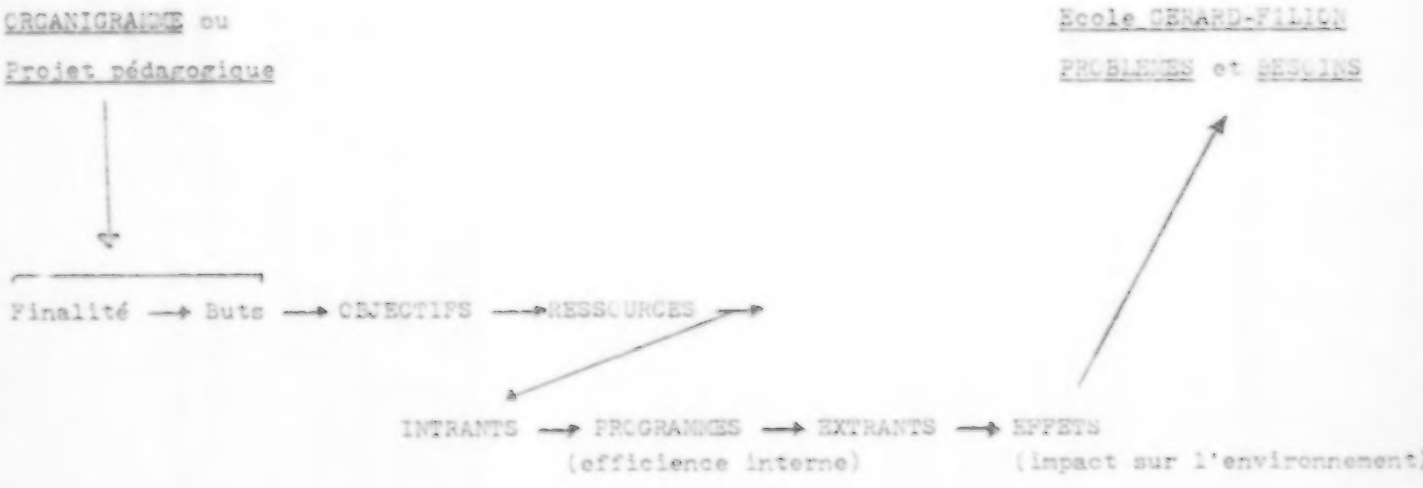
La conduite d'une réunion, la leçon d'un professeur, l'organisation d'une activité étudiante, l'établissement d'un échéancier, voilà autant de cas où l'approche systémique est une manière de guide et de pilotage qui permet à tel sous-système de bien s'engrener dans le mécanisme d'ensemble.

L'évaluation du PROJET PEDAGOGIQUE et de l'ORGANIGRAMME

Le projet d'intervention dont il s'agit ici, c'est d'abord une comparaison entre deux variables. Par voie de médiation, c'est constamment une évaluation et du PROJET PEDAGOGIQUE et de l'ORGANIGRAMME. Le processus d'évaluation s'engrène bien sur la

chaîne de pilotage et de guidage de l'approche systémique. Cette chaîne de relations causales vaut autant pour la politique (objectifs) que pour la gestion (choix des moyens). En fait, évaluer, c'est comparer les effets obtenus à un critère fourni par les objectifs du programme. Au niveau de la gestion, l'efficacité remonte des effets aux objectifs et la productivité ou l'efficience, des extrants aux intrants.

CHAINE DE GUIDAGE DE L'APPROCHE SYSTEMIQUE, appliquée à l'évaluation



IMPACT: relation extrants-effets
UTILITE: relation objectifs-effets

5. RECOMMANDATIONS à la direction de Gérard-Filion

Le long cheminement qui précède nous amène à formuler à la direction de l'école Gérard-Filion les recommandations qui suivent.

Ces recommandations, nous leur donnons la forme d'objectifs. La notion d'objectif, telle que nous l'entendons ici, mérite d'être précisée. Un objectif est un résultat désiré. Il doit être spécifique, mesurable et fixé dans le temps. Il prend la forme d'un énoncé explicitant ce qui est poursuivi. Quand c'est nécessaire, on indique les critères qui permettent d'en évaluer le degré de réalisation. La formulation doit être stricte et sans équivoque. Un objectif, quand il est bien formulé, ne se prête pas à de multiples interprétations.

L'objectif à court terme vise l'année scolaire 1978-79. Comme la plupart de nos recommandations peuvent être implantées, dès septembre prochain, pour éviter une répétition fastidieuse, toutes les fois où le temps n'est pas mentionné, il faut lire: pour l'année scolaire 1978-79.

A moyen terme doit s'entendre de l'année scolaire 1980-81; à long terme veut dire l'année scolaire 1982-83.

Dans quel ordre faut-il présenter la suite des recommandations ? Le PROJET PEDAGOGIQUE est une conception de la vie de l'école, qui vient de la base. L'ORGANIGRAMME, lui, vient du sommet stratégique, de la C.S.R.C. Mais comme le PROJET PEDAGOGIQUE génère des fonctions et que, par ailleurs, l'ORGANIGRAMME est précisément une structure de fonctions, c'est dans le fonctionnement quotidien que les deux variables se rencontrent. D'ailleurs les agents consultés s'attachent d'instinct au fonctionnement de l'école. En principe, l'ordre adopté dans la suite des recommandations, vise d'abord l'ORGANIGRAMME, pour en mieux exploiter les possibilités ou pour l'adapter aux besoins du milieu. Mais d'autres critères, tels l'importance de la recommandation ou l'enchaînement des points, nous obligent souvent à intervertir l'ordre ORGANIGRAMME-PROJET PEDAGOGIQUE.

C'est le groupe-cible qui constitue le cadre des recommandations:

1. Le principal et la direction de l'école
2. Les adjoints
3. Les professeurs
4. Les élèves

L'ORGANIGRAMME et le PROJET PEDAGOGIQUE

1. Continuer l'expérience de l'ORGANIGRAMME encore au moins un an, avant d'apporter des changements substantiels à la structure actuelle, telle qu'elle fut implantée à Gérard-Filion, en septembre 1976.

2. Se centrer sur le PROJET PEDAGOGIQUE que Gérard-Filion s'est donné en 1975, en lui apportant un complément, celui d'un PROJET EDUCATIF. Le lieu où s'élabore ce projet est la Tâche B-C-D, tout autant que la Tâche A.

Le principal et la direction de l'école

3. Le Comité de direction se montre attentif à suivre le processus de la prise de décision avec une rigueur qui ne se relâche pas.

4. Le Comité de direction estime que la réunion bihebdomadaire est une fréquence à ne pas dépasser.

5. Le Comité d'orientation est d'abord un conseil pédagogique. Il accueille, à l'occasion ou de façon permanente, d'autres agents d'éducation de l'école.

6. Le Comité d'orientation limite d'ordinaire la durée de ses réunions à une heure et demie.

7. Le principal est le coordonnateur en chef de l'animation pédagogique et de l'enseignement, dans l'école. Il exerce ce rôle surtout quand il préside le Comité d'orientation.

8. Le principal, par les moyens de son choix, persuade les adjoints et les professeurs que le contrôle est une vérification des performances et que tout professionnel sûr de son art ne peut que souhaiter une telle vérification.

9. Le principal porte à la connaissance de tous les agents d'éducation la description de la tâche du surveillant.

10. Là où l'adjoint de secteur est loin du champ d'opération, la pleine autorité sur le surveillant est déléguée à l'adjoint d'unité qui est sur place.

11. Dès que son budget le lui permettra, -- donc, à moyen terme, -- l'école se dote d'un terminal relié au SIG de la C.S.R.C. Elle devient à même d'effectuer directement les mises à jour des dossiers et les corrections des bulletins d'étape.

12. Les quinze membres de la direction de l'école reçoivent régulièrement les livraisons d'INFO-RECHERCHE des Services de recherche et de planification de la C.S.R.C.

Les adjoints

13. Les trois secteurs de l'école se fixent au point d'équilibre entre la différentiation et l'intégration, qu'ils ont actuellement atteint.

14. Les adjoints considèrent les échanges de professeurs et de locaux spécialisés, entre les secteurs, de même que la coordination des matières obligatoires comme des agents et des facteurs d'intégration et d'équilibre.

15. Quand un élève doit passer d'un secteur à un autre, les adjoints s'en remettent, pour autant que faire se peut, au diagnostic des consultants de l'école.

16. Les adjoints de secteur informent les professeurs des grands points de la fonction qu'ils remplissent et de la description de leurs tâches.

17. Les tâches des adjoints de secteur s'ajustent aux besoins de leur clientèle; ces tâches varient sensiblement d'un secteur à l'autre.

18. L'adjoint du secteur général installe son bureau dans l'Aile-B; en collaboration avec l'adjoint d'unité du regroupement IV et V, il participe à l'encadrement des professeurs et des élèves.

19. Les adjoints consacrent, toutes les semaines, au moins 10% de leur temps utile à la coordination verticale de la discipline dont ils sont responsables.

20. Les adjoints d'unité affectent, toutes les semaines, 20% de leur temps à la coordination horizontale de toutes les disciplines de leur unité.

21. La programmation budgétaire, dans sa partie compressible, implique tous les agents d'éducation de l'école. Chacune des sous-activités de cette partie compressible est formulée en termes d'objectif ou d'extrant.

22. L'ensemble des sous-activités s'aligne sur les objectifs du PROJET PEDAGOGIQUE de l'école; ces sous-activités se regroupent en une structure de programmes rationnelle.

23. Les adjoints de secteur éliminent, dans leur gestion budgétaire, les coussins de sécurité; ils considèrent chaque transfert de budget comme une erreur de prévision.

24. Les adjoints d'unité savent qu'ils sont d'abord des gestionnaires situés au troisième palier de la structure d'autorité; mais, parce qu'ils sont près du champ des opérations, leur style de gestion est celui de l'animateur.

25. Les réunions du Comité de gestion du secteur comportent un rapport schématique hebdomadaire; ce rapport est distribué à tous les membres de la direction.

Les professeurs

26. Dans leur enseignement, tous les professeurs de Gérard-Filion adoptent progressivement l'approche systémique.

27. Tous les professeurs qui n'ont pas encore été initiés à la didactique systémique suivent, au cours des journées pédagogiques surtout, des leçons sur

l'approche systémique,
le langage technique qu'on y utilise,
l'application qu'on en fait dans leur discipline.

28. Le programme de chaque discipline, à tous les niveaux, est exprimé en termes d'objectifs à atteindre.

29. Les questionnaires des examens uniformes pour toutes les disciplines de chacun des niveaux, à la mi-année et à la fin de l'année, sont axés sur les objectifs indiqués au programme.

30. Le contrôle-vérification de l'enseignement par les adjoints se fait, de façon continue et ponctuelle, à partir des objectifs.

31. A chacun des niveaux, les professeurs se regroupent, toutes les semaines, en équipes ou en sous-équipes de matière, selon les disponibilités de leur horaire. Ce temps peut être assimilé à la Tâche B.

32. Le tutorat et le titulariat sont aussi assimilés à la Tâche B. La tâche du tuteur ou du titulaire comprend, entre autres points:

des rencontres individuelles,
la vérification des absences et les recours à qui de droit,
l'analyse du bulletin d'étape,
l'animation-synthèse et
l'orientation de l'élève.

33. Tous les professeurs de chacun des regroupements ou tout au moins les responsables des équipes-matière participent à l'élaboration de l'ordre du jour des journées pédagogiques.

34. Dès le début de l'année scolaire, tous les agents d'éducation de l'école planifient le déroulement des journées pédagogiques de l'année. Les Services éducatifs de la C.S.R.C. sont informés, dès septembre, de cette planification au niveau de l'école.

35. Les journées de planification et d'évaluation, au niveau des regroupements, sont centrées sur les besoins de l'élève. Des parents sont régulièrement invités à ces journées.

36. Au cours de ces journées, les adjoints transmettent aux professeurs l'information du MEQ, des Services éducatifs et des Services de recherche et de planification de la C.S.R.C.

37. Les journées pédagogiques allouées aux disciplines comprennent, entre autres points:

des éléments de recyclage, de perfectionnement et de ressourcement pour les maîtres,

des leçons sur l'approche systémique et sur la didactique qui en découle,

la mise au point de la programmation,

la coordination verticale, en réciprocité dynamique.

Les élèves

38. A moyen terme, le Secondaire III est complètement cloisonné en groupes-classes. A court terme, les professeurs du Secondaire III prennent conscience du bien-fondé de cette orientation.

39. A moyen terme, la dichotomie des voies moyennes et des voies faibles disparaît au Secondaire III. A court terme, les professeurs se persuadent de la nécessité de cette fusion.

40. Partout, à Gérard-Filion, la promotion absolue par matière est mise de côté.

41. A court et à moyen terme, toute tentative de déstructuration est abandonnée, à Gérard-Filion.

42. L'organisation des activités du midi est une préoccupation majeure de tous les agents d'éducation de l'école.

43. Les professeurs diversifient leur enseignement en leçons magistrales, en travaux pratiques et en activités étudiantes qui débordent le cadre de la salle de cours.

44. La récupération aux Secondaires II et III se fait à l'intérieur de la norme spéciale des T.L.A., au secteur général. La collaboration des orthopédagogues de l'adaptation scolaire est déjà acquise.

45. A moyen terme, les élèves du Secondaire IV et V ont le choix entre trois cadres d'options:

l'option des sciences exactes,
l'option des sciences humaines, qui comporte un cours obligatoire de sciences et un cours obligatoire de mathématiques, au niveau V,
l'option terminale, qui comporte un cours obligatoire de mathématiques ou de sciences au niveau V.

46. A long terme, les regroupements des Sec. II et III occupent l'Aile-G; le Sec. II est rattaché au secteur général; le commerce occupe les locaux de l'Aile-E.

CONCLUSION

C'est à la direction de l'école qu'il appartient de faire des choix parmi les recommandations qui précèdent, d'établir des priorités et de voir à l'exécution des options choisies. Il restera encore à établir un plan d'action et à choisir les stratégies et les tactiques les mieux indiquées. En bref, il s'agit toujours d'aller plus avant et de mieux implanter à Gérard-Filion le PROJET PEDAGOGIQUE que tous les agents du noyau opérationnel ont bien voulu se donner, en 1975. Dans bien des cas, les stratégies d'implantation supposent des ajustements à apporter à la structure de fonctions qu'est l'ORGANIGRAMME de la C.S.R.C.

Au terme de ce projet d'intervention, nous sommes à même de mesurer les limites de notre enquête. Bien des secteurs n'ont pas été touchés. Qu'il suffise de mentionner le Centre des moyens d'enseignement, la formation des Conseils de secteur, le rôle du Conseil d'école et du Comité d'école. On s'étonnera aussi que nous ne soyons pas entrés dans le débat de la réduction des trois paliers de direction à deux paliers. C'est qu'il s'agit là d'un changement substantiel qui, de ce fait, se situe hors de notre propos.

A toutes les phases de notre analyse, nous prenions une vive conscience que l'ORGANIGRAMME se présentait comme une structure qui, par un accord

préétabli, s'adaptait on ne peut mieux au régime pédagogique déjà en vigueur à Gérard-Filion. Et, ce qui plus est, c'était là l'encadrement qu'il fallait pour mieux implanter le PROJET PEDAGOGIQUE que l'école s'est donné, grâce au concours de tous ses agents d'éducation, en septembre 1975.

NOTES

1. Aline Foster, Historique de la C.S.R.C., dans Guide d'information 1977-78. Commission scolaire régionale de Chambly, pp. 5-12.

2. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec. Ronalds Federated Limited, 1964.

3. Ibidem, Tome 2, p. 138.

4. Ibidem, Tome 2, p. 152.

5. Rapport du Groupe Poly. L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes. Gouvernement du Québec, MEQ, Service général des personnels des organismes d'enseignement, 1974.

6. Prospectives 10 (1974) 242-262.

7. Rapport du Colloque-1974 à Gérard-Filion. Pro manuscripto, Gérard-Filion, 1975.

   Quand une commission scolaire s'interroge. Rapport préparé par Robert Tousignant sur le Colloque de la Commission scolaire régionale de Chambly: 25-29 novembre 1974. C.S.R.C., 1975.

8. Ibidem, p. 228.

9. Le Livre Vert du MEQ (1977) et le Colloque de la C.S.R.C. (1974). Document préparé par les Services éducatifs de la C.S.R.C., 1977.

10. L'école secondaire. Essai sur la problématique du projet éducatif de l'enseignement secondaire. Direction des services de recherche et de planification. St-Lambert, 1972.

11. Une école à inventer. Plan séducation. Vers l'école de demain. Direction des services de recherche et de planification de la C.S.R.C. St-Lambert, 1972.

12. Jan Palkiewicz, Renald Legendre et Jacques Désautels, Avant-projet du Plan Séducation. S.R.P. de la C.S.R.C. St-Lambert, 1973.

13. Analyse et "Etudes critiques" du document "Ecole Secondaire". S.R.P. de la C.S.R.C., 2° édition. St-Lambert, 1974.

14. Jan Palkiewicz, Programme ELAN. S.R.P. de la C.S.R.C. St-Lambert, 1974.

15. Jan Palkiewicz, Stratégies pédagogiques. Projet Omega. S.R.P. de la C.S.R.C. St-Lambert, 1974.

16. Informeq-MEQ 19 (1977) 1.

17. Jan Palkiewicz, Propositions pour un régime pédagogique, dans Info-Recherche 22 (1977) 1.

18. La vie dans l'école polyvalente. Rapport préliminaire. Direction de l'univers scolaire des élèves. MEQ. Direction générale de la planification. Etudes et recherches: DT-2-023. 1970.

19. Jan Palkiewicz, L'école polyvalente Gérard-Filion. Auto-évaluation 1969-1974. S.R.P. de la C.S.R.C. St-Lambert, 1974.

20. Ibidem. Fascicule 2, p. 64.

21. Madeleine Pelletier et Jan Palkiewicz, Nutrition en milieu scolaire. Cahier 2: Etude sommaire du statut socio-économique des familles. S.R.P. de C.S.R.C. St-Lambert, 1974.

22. Rolland F. Raymond, Besoins et attentes des étudiants en milieu scolaire polyvalent, dans Info-Recherche 10 (1975).

23. A.H. Maslow, Motivation and Personality. Harper and Row Pull, Evanston, Illinois, 1970.

F. Herzberg, Une fois de plus: comment motiver les employés (version française), dans Harvard Business Review (1968) 53-63.

24. Gabriel Aubin, Réflexion sur l'encadrement des étudiants, dans Prospectives 9 (1973) 300-305.

25. Entente intervenue entre le MEQ et la CEQ, dans le cadre des dispositions de l'article 10 du chapitre 8 des lois de 1974 (Loi 95), 1975-1979. Service général des communications du MEQ, p. 92.

26. Roland Arpin, L'animation. Réflexion dans l'axe d'une activité éducative mouvante et fondamentale, dans Prospectives 9 (1973) 221-249.

27. L'enseignement primaire et secondaire au Québec. Livre vert. Service général des communications du MEQ, 1977.

28. Entente intervenue entre le MEQ et le CEQ, op. cit. Articles 8-3,00, 8-3,01 et 8-3,02, pp. 92-93.

29. Michel Paquin, La décentralisation dans l'administration publique. Pro manuscripto, ENAP, 1977, pp. 54-55.

30. Henry Mintzberg, The Structuring of Organizations. Pro manuscripto. 1975, p. 21.

31. H. Fayol, Administration industrielle et générale. Dunod, Paris, 1956, p. 5.

32. L. Gulick, Notes on the Theory of Organization, dans Papers on the Science of Administration. Institute of Public Administration. Columbia University, New-York, 1937.

33. Paul de B[illegible]yne, Esquisse d'une théorie de l'administration des entreprises. Dunod, Paris, 1963, pp. 71-72.

34. Joël de Rosnay, Le macroscope. Vers une vision globale. Le Seuil, Paris, 1975.

35. Henri Laborit, La nouvelle grille. Robert Laffont, 1974.

36. Rolland Hurtubise, Informatique et information. Agence d'Arc Inc., Montréal, 1976.

37. Jocelyn Jacques et Michel Paquin, Le budget de programmes, un outil moderne de gestion. Agence d'Arc Inc., Québec, 1977.

38. Jacques Mélèze, L'analyse modulaire des systèmes de gestion. Editions Hommes et Techniques, Paris, 1972.

ANNEXE I

L'ENQUETE de 1969

Les 169 élèves de Gérard-Filion qui ont répondu au questionnaire se répartissent comme suit:

Garçons:	91 ou	53.8%
Filles:	78 ou	46.2%
Secondaire I:	48 ou	28.4%
Secondaire II:	36	21.4%
Secondaire III:	51	30.2%
Secondaire IV:	33	19.5%
Rejet:	1	0.6%

1. Les installations ou équipements de l'école Gérard-Filion comportent:

100 classes
10 laboratoires
25 ateliers
6 gymnases ou palestres
1 bibliothèque pouvant accueillir 200 élèves
3 cafétérias pouvant recevoir 2 000 élèves

2. Les 220 enseignants forment un groupe qui compte 75% d'hommes. Les religieuses sont au nombre de 6.

3. Les élèves proviennent d'un milieu ouvrier dont le travail, quant au père, se répartit comme suit:

45% sont des ouvriers spécialisés
15% sont des ouvriers semi-spécialisés
11% sont des journaliers non spécialisés.

Quant à la mère:

78.7% ne travaillent pas à l'extérieur
8.9% travaillent en dehors du foyer, à temps plein.

4. Instruction du père:

Cours primaire ou moins:	49.7%
Cours secondaire:	18.3%
Métiers:	11.2%

5. Instruction de la mère:

Cours primaire ou moins:	55.6%
Cours secondaire:	21.3%
Cours secondaire terminé:	7.7%
Métiers:	5.9%

ANNEXE II

L'ENQUETE de 1974

L'échantillonnage comprend 374 élèves, qui se répartissent comme suit:

Secondaire I:	46
Secondaire II:	126
Secondaire III:	93
Secondaire IV:	75
Secondaire V:	34

1. Orientation des élèves

Jusqu'à quel niveau avez-vous l'intention de continuer vos études ?

	1974	1969
Ecole secondaire:	26.4%	27.8%
Cours de métiers:	15.5%	16.0%
CEGEP professionnel:	15.2%	20.1%
CEGEP général:	14.9%	7.7%
Université:	26.7%	27.8%

Parmi les professions suivantes laquelle considérez-vous le mieux ?

	1974	1969
Médecin:	53.4%	40.2%
Ingénieur:	16.8%	22.5%
Avocat ou notaire:	7.7%	7.7%
Enseignant:	3.7%	6.5%

2. Perception du milieu

Comment voyez-vous l'école ?

	1974	1969
Une machine à enseigner:	31.0%	28.4%
Un lieu pour y développer sa personnalité:	67.1%	71.6%

Dans votre milieu l'école que vous fréquentez est-elle:

	1974	1969
Très bien vue:	5.1%	4.7%
Assez bien vue:	27.0%	13.0%
Assez mal vue:	31.3%	70.4%

Etes-vous satisfait du ... ?

	1974	1969
Gymnase: satisfait:	89.3%	87.6%
insatisfait:	4.8%	8.9%
Locaux de classe: satisfait:	42.5%	46.2%
insatisfait:	55.6%	53.5%
Cafétéria: satisfait:	25.2%	32.0%
insatisfait:	65.2%	57.4%
Laboratoires: satisfait:	51.3%	58.6%
insatisfait:	17.9%	16.6%
Manuels scolaires: satisfait:	45.4%	71.1%
insatisfait:	51.3%	29.0%
Equipement sportif: satisfait:	54.5%	45.6%
insatisfait:	23.0%	13.6%
Auditorium: satisfait:	80.2%	23.1%
insatisfait:	15.5%	27.2%
Ateliers: satisfait:	41.7%	33.8%
insatisfait:	9.9%	8.9%

3. Régime scolaire

En 1969, à cause du double horaire, la tâche hebdomadaire de de l'élève comportait 1 475 minutes de classe, tandis que, en 1974, le temps consacré à l'enseignement était fixé à 1 575 minutes-semaine, ce qu'il est demeuré jusqu'à présent.

En général, est-ce que l'horaire de vos cours est:

	1974	1969
Trop chargé:	23.3%	30.8%
Satisfaisant:	75.1%	66.3%

Quelle proportion de vos professeurs considérez-vous comme de bons professeurs ?

	1974	1969
Aucun:	1.1%	2.4%
Le quart:	32.9%	35.5%
La moitié:	21.9%	21.3%
Les trois-quarts:	28.9%	32.0%
Tous:	13.3%	8.3%

Depuis le début du présent semestre, à combien de vos professeurs avez-vous eu l'occasion de parler en dehors des cours ?

	1974	1969
Tous:	8.0%	5.3%
La plupart:	14.3%	9.5%
Quelques-uns:	48.1%	47.3%
Aucun:	27.5%	36.1%

Combien de professeurs vous connaissent par votre nom ?

	1974	1969
Tous:	43.6%	37.9%
La plupart:	35.5%	39.0%
Quelques-uns:	14.7%	20.1%
Aucun:	4.3%	1.2%

Avez-vous un tuteur ?

	1974	1969
Oui:	37.7%	48.5%
Non:	61.0%	49.7%

D'après vous, quel est le rôle le plus important joué par le directeur de votre école ?

	1974	1969
Administration et pédagogie:	37.9%	39.1%
Coordination des maîtres:	2.1%	4.4%
Activités étudiantes:	12.5%	8.2%
Discipline:	36.8%	40.9%

Croyez-vous, pour celui ou celle qui dérange souvent en classe, le régime disciplinaire de votre école est:

	1974	1969
Trop sévère:	4.3%	5.9%
Juste bien:	43.3%	40.2%
Pas assez sévère:	37.4%	51.5%

... pour celui ou celle qui s'absente des cours:

	1974	1969
Trop sévère:	19.5%	8.7%
Juste bien:	39.8%	42.6%
Pas assez sévère:	38.0%	47.3%

... qui vole ou brise quelque chose dans l'école:

	1974	1969
Trop sévère:	2.0%	0.6%
Juste bien:	13.6%	20.0%
Pas assez sévère:	76.7%	68.6%

... qui insulte un professeur:

	1974	1969
Trop sévère:	8.8%	8.9%
Juste bien:	34.5%	34.3%
Pas assez sévère:	46.5%	43.8%

Préféreriez-vous étudier dans une école:

	1974	1969
Plus grande:	8.0%	4.7%
Aussi grande:	51.9%	37.9%
Moins grande:	39.3%	56.2%

Combien de temps en moyenne consacrez-vous par semaine à votre travail scolaire (en dehors des temps de classe) ?

	1974	1969
Moins de 1 heure:	33.4%	29.0%
1 à 6 heures:	52.7%	53.8%
7 à 12 heures:	11.5%	13.6%
Plus de 12 heures:	1.9%	3.0%

4. Evaluation des maîtres

D'après vous, qu'est-ce qu'un bon professeur ?

Un bon professeur	1974	1969
Sait susciter l'intérêt:	21.9%	23.0%
S'assure que l'élève a compris:	21.1%	27.5%
Connaît à fond sa matière:	42.5%	16.9%
Se mêle aux élèves:	5.1%	18.4%

Avez-vous été satisfait des rencontres que vous avez eues avec la direction ?

	1974	1969
Très satisfait:	42.2%	36.6%
Plutôt satisfait:	27.5%	32.0%
Plutôt insatisfait:	6.6%	8.7%
Très insatisfait:	2.4%	5.3%
Jamais rencontré:	20.5%	17.0%

D'après vous, est-ce que,dans votre école, le service d'orientation est satisfaisant ?

	1974	1969
Très satisfaisant:	37.1%	28.4%
Plutôt satisfaisant:	46.7%	39.6%
Plutôt insatisfaisant:	10.9%	23.1%
Très insatisfaisant:	4.0%	8.9%

Avez-vous déjà rencontré personnellement l'aumônier de votre école ?

	1974	1969
Jamais:	62.5%	71.0%
Quelquefois:	32.0%	23.7%
Souvent:	5.0%	5.3%

5. Apport de la famille

Votre père s'intéresse-t-il à ce que vous faites à l'école ?

	1974	1969
Beaucoup:	51.8%	55.6%
Passablement:	25.9%	21.1%
Peu:	11.7%	11.8%
Pas du tout:	4.0%	4.7%

Votre père attache-t-il de l'importance à vos résultats scolaires ?

	1974	1969
Pas du tout:	2.6%	1.8%
Assez:	15.1%	21.9%
Beaucoup:	56.9%	60.9%

Actuellement sur qui comptez-vous principalement pour vous conseiller dans vos études et votre orientation scolaire ?

	1974	1969
Parents:	43.8%	49.1%
Spécialistes en orientation:	18.7%	17.7%
Sur personne:	16.5%	16.6%
Professeurs:	11.4%	10.1%
Amis:	4.8%	2.9%
Direction:	3.4%	2.9%
Aumônier:	0.2%	0.6%

Selon vous, vos parents comprennent-ils comment fonctionne actuellement le système scolaire au Québec ?

	1974	1969
Beaucoup:	12.5%	24.5%
Assez:	47.8%	32.6%
Peu:	32.0%	32.9%
Pas du tout:	6.9%	8.0%

ANNEXE III

EVALUATION du 25 mars 1977

1. Les adjoints

1.1 La tâche: Votre tâche est-elle clairement définie ?

Oui parfaitement:	20%
Assez bien:	70%
Peu:	10%
Pas du tout:	0%

1.2 Consultation des enseignants: Consultez-vous vos enseignants avant de prendre une décision qui les concerne ?

Toujours:	40%
Souvent:	60%

1.3 Supervision: Supervisez-vous l'enseignement qui se dispense dans votre école ou dans l'entité dont vous êtes responsable ?

Beaucoup:	10%
Assez:	40%
Un peu:	50%

1.4 Contrôle: Contrôlez-vous l'enseignement qui se dispense dans votre école ou dans l'entité dont vous êtes responsable ?

Beaucoup:	10%
Assez:	60%
Un peu:	30%

1.5 Encadrement: A votre avis, la nouvelle structure (PA-2) facilite-t-elle l'encadrement des enseignants ?

Parfaitement:	40%
Assez:	60%

A votre avis, la nouvelle structure facilite-t-elle l'encadrement des étudiants ?

Parfaitement:	70%
Assez:	30%

1.6 Evaluation globale: Quelle appréciation globale donneriez-vous de cette nouvelle structure (PA-2) comparativement à la structure traditionnelle ?

Supérieure:	80%
Améliorée:	20%

2. Les professionnels non enseignants

La compilation globale pour Gérard-Filion établit comme suit le pourcentage d'appréciation des P.N.E. sur les points suivants:

Connaissance des services:	74.6%
Encadrement des élèves:	31.7%
Appartenance au groupe:	50.0%
Intérêt pour les études:	49.2%
Evolution des élèves:	31.7%
Participation:	38.0%
Satisfaction:	17.4%
Information:	90.4%
Appréciation globale:	48.3%

3. Les enseignants

3.1 La supervision: La supervision de l'enseignement dans votre école est assumée de façon:

Excellente:	4.4%
Adéquate:	53.3%
Pauvre:	24.4%
Nulle:	15.6%

La direction exerce un contrôle de l'enseignement dispensé:

Régulièrement:	26.7%
De temps à autre:	28.9%
Rarement:	22.2%
Jamais:	20.0%

Comparativement à l'ancienne structure, vous pouvez dire que le contrôle (supervision, aide, évaluation, etc.) cette année est:

De beaucoup supérieur:	8.9%
Amélioré:	62.2%
Il n'y a pas de changement:	24.4%
Pire:	4.4%

Comparativement, l'aide que les adjoints sont en mesure de vous apporter par rapport à celle des chefs de groupe est:

De beaucoup supérieure:	13.3%
Améliorée:	44.4%
Il n'y a pas de changement:	15.6%
Pire:	20.5%

3.2 Participation et consultation: Les jours d'arrêt (d'étapes, de planification et d'évaluation) sont:

Très profitables:	13.3%
Suffisamment profitables:	26.7%
Faibles:	44.4%
Nuls:	15.6%

Depuis l'instauration de la nouvelle structure, votre participation à la vie de l'école (sur les plans professionnel et/ou social) est:

Beaucoup plus grande:	6.7%
Un peu plus grande:	26.7%
Sans changement:	62.2%
Moindre:	2.2%

Considérez-vous que la direction de l'école vous consulte:

Beaucoup:	2.2%
Assez:	40.0%
Peu:	53.3%
Pas du tout:	4.4%

Depuis l'instauration de la nouvelle structure, la consultation des enseignants, sur le plan pédagogique, à votre école, est:

Supérieure:	2.2%
Améliorée:	35.6%
Sans changement.	46.7%
Moindre:	15.6%

3.3 Appréciation globale: Cette nouvelle structure (augmentation du nombre d'adjoints, diminution ou disparition des chefs de groupe) est-elle plus rentable pour les enseignants que l'ancienne ?

Beaucoup:	26.7%
Un peu:	20.0%
Equivalente:	22.2%
Pire:	24.4%

Cette nouvelle structure est-elle plus rentable pour les étudiants que l'ancienne:

Beaucoup:	40.0%
Un peu:	35.6%
Equivalente:	17.8%
Pire:	4.4%

4. Les élèves

237 élèves ont répondu au questionnaire.

4.1 Connaissance des personnes-ressources: Face à des problèmes ... trouves-tu plus facile de savoir à qui t'adresser, cette année, que par les années précédentes ?

C'est beaucoup mieux:	35.6%
C'est un peu mieux:	38.6%
Il n'y a pas de changement:	20.8%
C'est pire:	1.7%

4.2 Contrôle: Face au contrôle exercé à l'école, cette année, comparativement aux années précédentes, peux-tu dire qu'il y en a:

Beaucoup plus:	34.7%
Un peu plus:	36.0%
Autant:	15.7%
Moins:	9.7%

4.3 Appartenance: As-tu l'impression d'appartenir davantage à un petit groupe que tu connais bien (cellule, famille, communauté, etc.), cette année, comparativement aux autres années que tu as vécu au secondaire ?

Beaucoup plus:	23.7%
Un peu plus:	35.2%
Autant:	27.5%
Moins:	11.0%

4.4 Intérêt pour l'école: Cette année, quel est ton intérêt pour l'école, comparativement aux autres années passées au secondaire ?

Beaucoup plus grand:	33.5%
Légèrement plus grand:	37.3%
Il n'y a pas de changement:	22.0%
Moins grand:	5.5%

4.5 Information: Les différentes informations que tu reçois à l'école, cette année, en comparaison des autres années que tu as passées au secondaire sont:

Meilleures:	30.1%
Légèrement améliorées:	48.3%
Les mêmes:	16.5%
Moins bonnes:	3.1%

4.6 Participation: Comparativement aux années précédentes, ta participation aux différentes activités de l'école, cette année, est:

Beaucoup plus grande:	17.4%
Un peu plus grande:	31.4%
Il n'y a pas de changement:	39.4%
Moindre:	10.2%

4.7 Consultation: Cette année, en comparaison des années précédentes, on te consulte:

Beaucoup plus:	8.1%
Un peu plus:	37.7%
Comme avant:	44.5%
Moins:	8.9%

ANNEXE IV

ENONCES MAJEURS DU LIVRE VERT

1. L'école secondaire: ses problèmes

1.1 Encadrement insuffisant 3 21

Signalons tout d'abord quelques reproches fréquents adressés à l'école secondaire actuelle: elle est, dit-on, un milieu déshumanisant; elle est devenue une "boîte à cours" sans encadrement suffisant; elle favorise l'expression d'une culture nouvelle trop "laxiste" aboutissant souvent à une marginalité sociale.

1.2 Examens critiqués 3 24

Enfin, le fait que les examens à caractère objectif ne font pas nécessairement suite à un programme d'une égale précision fait planer le doute quant à la qualité et même l'utilité d'un tel examen. D'ailleurs, dans plusieurs matières, nous l'avons déjà souligné, la promotion de l'élève est automatique quel que soit le niveau de connaissances atteint. Ajoutons à cela que l'élève de l'école secondaire y trouvera peu d'appréciation ou de reconnaissance de ses efforts.

1.3 Programmes imprécis 3 25

Le système scolaire est fortement centralisé au plan administratif alors qu'il ne l'est pas au plan pédagogique. L'absence de contenus précis et d'objectifs clairs affecte plusieurs programmes et autorise beaucoup de liberté dans l'enseignement.

1.4 Absence de sentiment d'appartenance 3 27

On a souligné, à maintes reprises depuis quelques années, que personne ou presque, à l'école secondaire, ne possède le portrait pédagogique complet de chaque élève. L'une des causes est la spécialisation des enseignants dans une seule discipline; une autre tient à la dispersion des élèves dans plusieurs groupes.

2. L'organisation pédagogique 3 118

L'organisation de l'école secondaire devrait permettre la création de deux cycles distincts:
-- le premier, d'une durée de trois ans, assurerait, dans le prolongement de l'école primaire, la formation générale des élèves;
-- le second, d'une durée de deux ou trois ans, offrirait des choix de formation diversifiés sans forcer l'élève à opter de façon définitive ...

3. Encadrement des élèves 3 132ss

La tâche des enseignants devrait être diversifiée en vue d'assurer l'encadrement prévu et de leur permettre d'exercer des fonctions de titulaire, de tuteur, de spécialiste et de généraliste.

Alors que les "équipes de formation" s'appliqueraient plus particulièrement au premier cycle, on pourrait avoir recours au second cycle à diverses solutions combinant le titulariat, le tutorat et les équipes de formation.

Le rétablissement de la période d'étude et l'organisation d'activités sportives, culturelles et récréatives le midi constitueraient des mesures de soutien en vue de résoudre les problèmes fréquemment soulevés par les parents quant à l'emploi du temps des jeunes.

4. Programmes d'études 3 136

Les programmes d'études devraient constituer de véritables instruments de soutien pédagogique permettant l'élaboration de devis de manuels scolaires et d'autres instruments didactiques.

5. Evaluation des apprentissages 3 138

Le ministère de l'Education devrait élaborer des instruments de mesure et d'évaluation à l'usage des

maîtres. En outre, il devrait procéder lui-même, dans certains cas, à des évaluations lui permettant de juger de la qualité de ses programmes et du niveau d'apprentissage atteint par les élèves.

6. Participation des parents 3 140

La participation des parents aux journées pédagogiques et à la planification de la vie de l'école devrait être favorisée.

7. Décentralisation 4 2

Cette orientation (la décentralisation) permet à chaque école de se distinguer par un climat, un style, une pédagogie qui lui soient propres. Elle rencontre toutefois des limites réelles et importantes, tant dans l'ordre administratif que dans l'ordre plitique.

8. Statut de l'école 4 147

L'école publique devrait notamment être en mesure de faire respecter par ses élèves des standards de travail et de discipline. Elle devrait pouvoir orienter vers institutions spécialisées ceux qui ne se conforment pas à ces exigences.

9. Rôle des parents 4 151

Au secondaire, les services d'aide et d'encadrement des élèves devraient être ouverts aux parents qui désirent y avoir recours.

10. Recommandations 5 39ss

Chaque école devrait se doter d'un projet éducatif propre visant à intégrer ses divers objectifs et activités.

L'école publique devrait rendre ses comptes publiquement; pour ce faire, elle devrait se donner des documents de base indispensables: objectifs particuliers, projet de développement, cadre pédagogique, règlements etc.

Ces documents seraient diffusés et feraient l'objet de discussions avec les principaux intéressés: éducateurs, parents et, dans certains cas au secondaire, élèves.

ANNEXE V

QUESTIONNAIRE

1. Le lien entre le PROJET PEDAGOGIQUE et l'ORGANIGRAMME

1.1 De prime abord, quel lien établissez-vous entre le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975 et l'ORGANIGRAMME de 1976 ?

1.2 De façon globale, l'hypothèse de travail qui suit correspond-elle au vécu de Gérard-Filion, en mars 1978 ?

> L'ORGANIGRAMME de 1976 à la C.S.R.C. est un FACTEUR EFFICACE, dans l'implantation du PROJET PEDAGOGIQUE de 1975 à Gérard-Filion.

1.3 A part quelques adaptations possibles, souhaitez-vous que l'ensemble de la structure actuelle de l'ORGANIGRAMME reste en place, tout au moins pour permettre une plus longue phase d'expérimentation ?

2. Le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975

2.1 Le PROJET PEDAGOGIQUE de 1975 est-il toujours présent, dans les visées actuelles des agents d'éducation de l'école ?

2.2 Le PROJET PEDAGOGIQUE coïncide-t-il, dans ses grandes lignes, avec le PROJET EDUCATIF préconisé par le LIVRE VERT ?

2.3 Dans quelle mesure, l'individualisation des apprentissages peut-elle être intégrée à des groupes d'élèves qui s'établissent autour de 30 séducands ?

2.4 Au second cycle (Sec. III, IV et V), le PROJET stipule que nous aurons des regroupements basés sur les profils d'orientation. Cette stratégie doit-elle être abandonnée ?

2.5 La Tâche B-C des professeurs leur permet-elle de participer à l'encadrement et à l'animation des élèves ?

2.6 Le tutorat et le titulariat peuvent-ils et doivent-ils faire partie de la Tâche B-C des professeurs ?

2.7 Faut-il implanter la didactique systémique, au moins dans ses démarches essentielles, partout à Gérard-Filion ?

2.8 Quelles orientations faut-il prendre pour revaloriser les journées de planification et d'évaluation, auprès des professeurs ?

2.9 La direction de la maison tient-elle suffisamment compte de l'information que lui font tenir les Services éducatifs et les Services de recherche et de planification de la C.S.R.C. ?

Ne faudrait-il pas utiliser davantage ces deux services de la C.S.R.C. ?

3. L'ORGANIGRAMME de 1976

3.1 La faiblesse marquée dans la coordination des matières entre les niveaux d'enseignement, -- faiblesse que mentionnent les professeurs dans les évaluations récentes -- tient-elle à une carence de l'ORGANIGRAMME ?

3.2 Dans l'intégration des activités scolaires et des activités étudiantes, l'adjoint de secteur remplace-t-il avantageusement la double responsabilité de l'ancienne structure ?

3.3 Les PA-1 et les PA-2 sont-ils satisfaits de l'encadrement actuel des professeurs et des P.N.E. ?

3.4 Le contrôle continu et ponctuel de l'enseignement à Gérard-Filion vous paraît-il trop lâche ?

Si oui, à quoi cela tient-il ?

3.5 La délimitation des tâches entre le PA-1 et le PA-2 vous paraît-elle adéquate ?

3.6 Le PA-2 est-il d'abord un gestionnaire ou est-il avant tout un animateur auprès des élèves et des professeurs ?

3.7 Les trois secteurs de Gérard-Filion doivent-ils s'orienter vers une autonomie de plus en plus marquée ?

3.8 Que pensez-vous du rôle et du fonctionnement du Comité de direction ?

Que pensez-vous du rôle et du fonctionnement du Comité d'orientation ?

Que pensez-vous du rôle et du fonctionnement du Comité de gestion de secteur ?

3.9 Le système d'information aux fins de gestion (SIG) de Gérard-Filion et de la C.S.R.C. est-il adéquat ? Répond-il aux besoins de la direction de l'école ?

3.10 Faudrait-il adopter, dès à présent, les deux cycles préconisés par le LIVRE VERT ?

Premier cycle: Sec. II et Sec. III
Second cycle: Sec. IV et Sec. V.

3.11 Malgré le déséquilibre des effectifs, ne faudrait-il pas détacher le Sec. II du secteur commercial pour le rattacher au secteur général ?

3.12 Ne serait-il pas expédient d'appliquer au Sec. III le cloisonnement déjà implanté au Sec. II à la satisfaction de tous ?

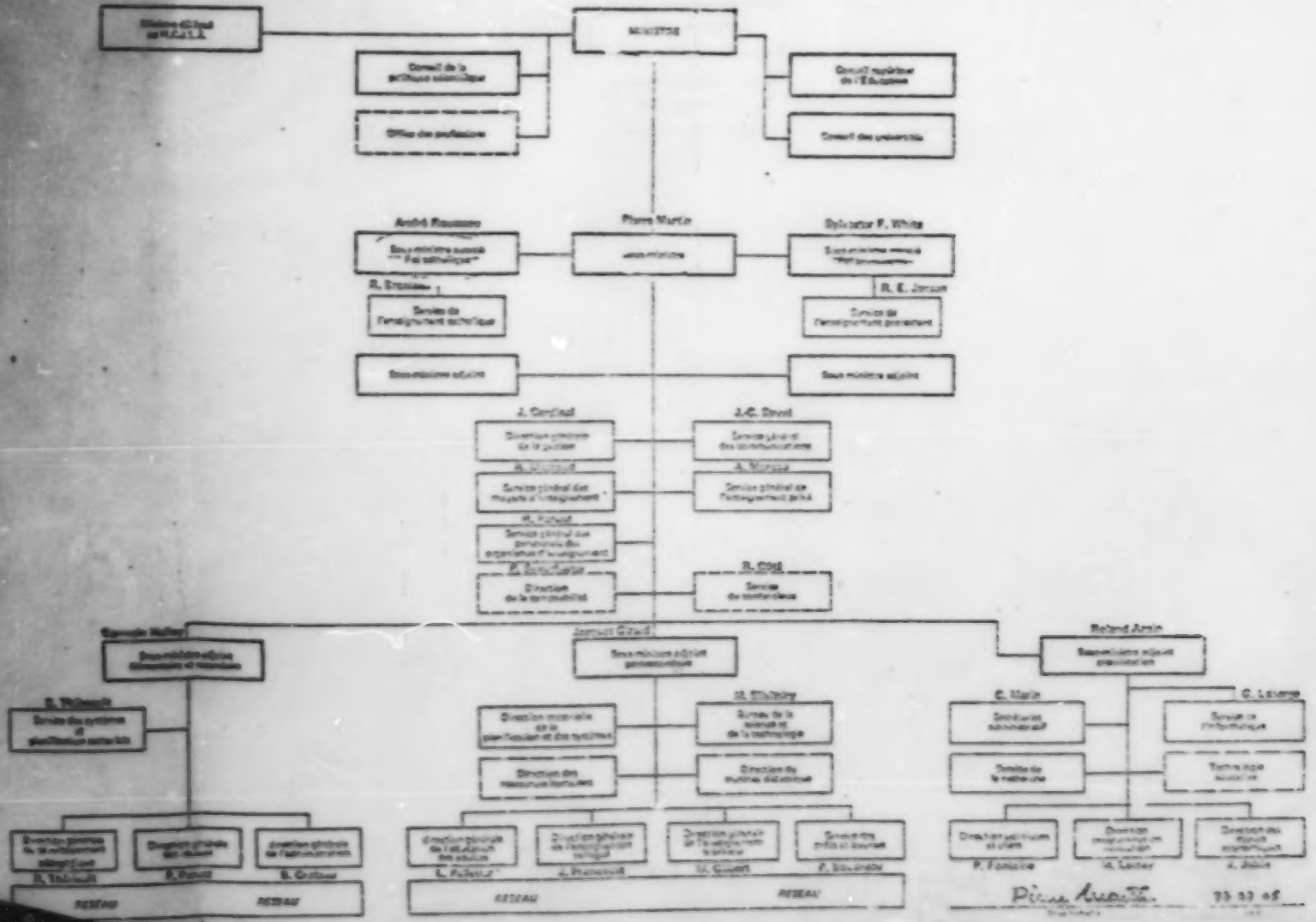
3.13 Pour autant que vous êtes concerné, trouvez-vous que le professionnel technique et commercial de même que l'adaptation scolaire fonctionnent mieux, dans le cadre du nouvel ORGANIGRAMME ?

3.14 Serait-il opportun de déstructurer quelques périodes, toutes les semaines, au Sec. II et au Sec. III, pour permettre une expérience-pilote au profit de la récupération pour ceux qui en ont besoin et au profit d'activités étudiantes pour les autres ?

Pour les professeurs impliqués, le temps utile serait compté sur la Tâche B-C.

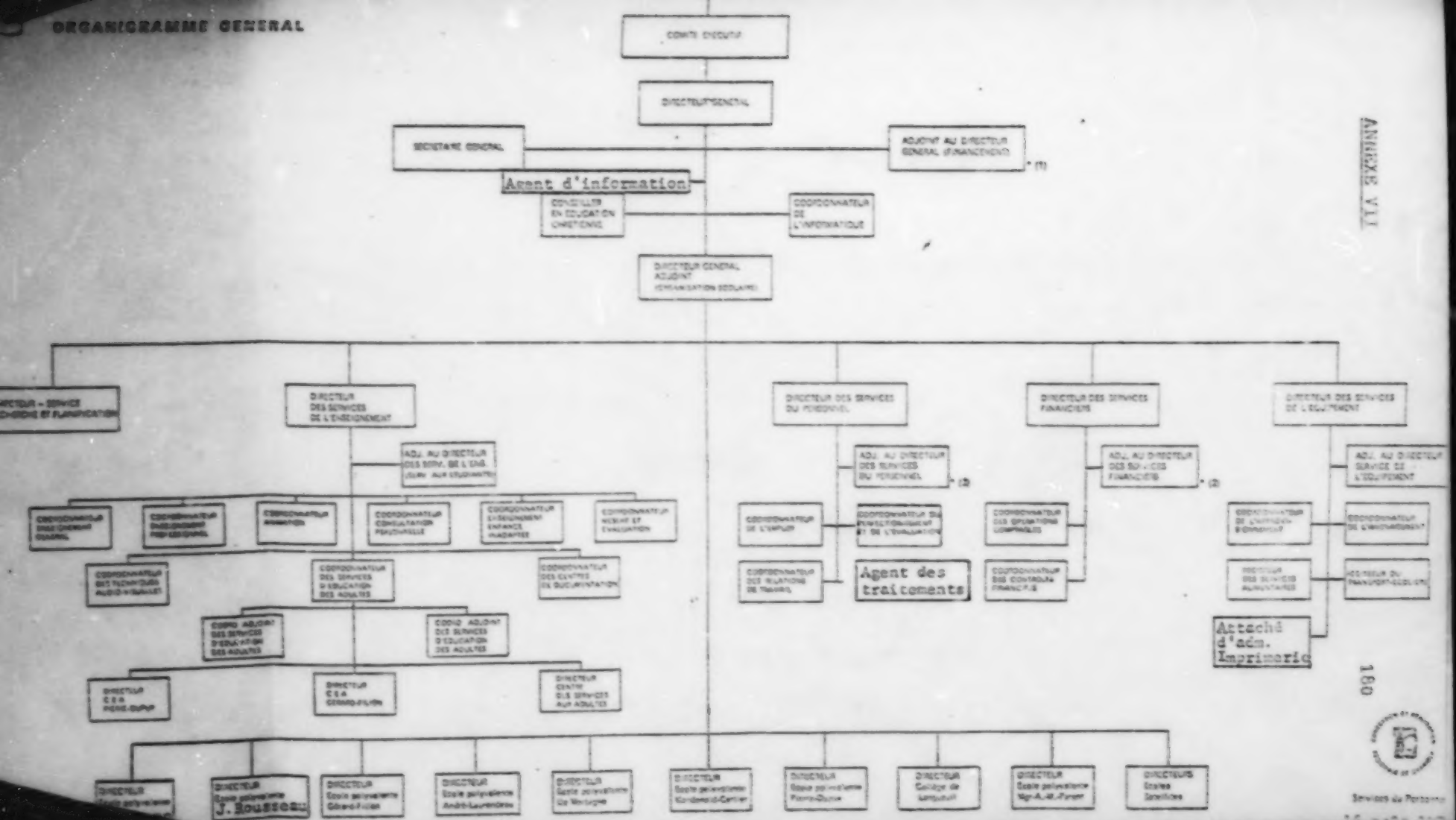
3.15 A quoi attribuez-vous le fait que les P.N.E. soient le groupe le moins satisfait du nouvel ORGANIGRAMME, à Gérard-Filion ?

ENERGIE FINANCIER 1977-78


MINISTRE
Conseil de la politique scientifique
Office des professions
Conseil supérieur de l'Éducation
Conseil des universités
André Roussin
Pierre Martin
Sylvester F. White
R. Drouin
R. E. Jensen
Service de l'enseignement scientifique
Service de l'enseignement primaire
Sous-ministre adjoint
Sous-ministre adjoint
J. Cardinal
J.-C. David
Direction générale de la gestion
Service général des constructions scolaires
H. Richard
A. Morisset
Service général des moyens d'enseignement
Service général de l'enseignement privé
M. Pichet
Service général des personnels du développement
R. Cloé
Direction de la comptabilité
Service du contrôleur
Jacques Girard
Roland Amiot
Sous-ministre adjoint administratif et matériel
Sous-ministre adjoint programmation
Sous-ministre adjoint planification
E. Thibault
Service des systèmes et planification scolaire
M. Shishkov
C. Marin
G. Lavoie
Direction générale de l'administration des écoles
Direction générale de l'enseignement collégial
Direction générale de l'enseignement supérieur
Service des prêts et bourses
L. Pelletier
J. Pronovost
M. Gauvin
P. Boudreau
P. Fontaine
A. Lanier
J. Jobin
RÉSEAU
RÉSEAU
RÉSEAU
RÉSEAU

ANNEXE VI

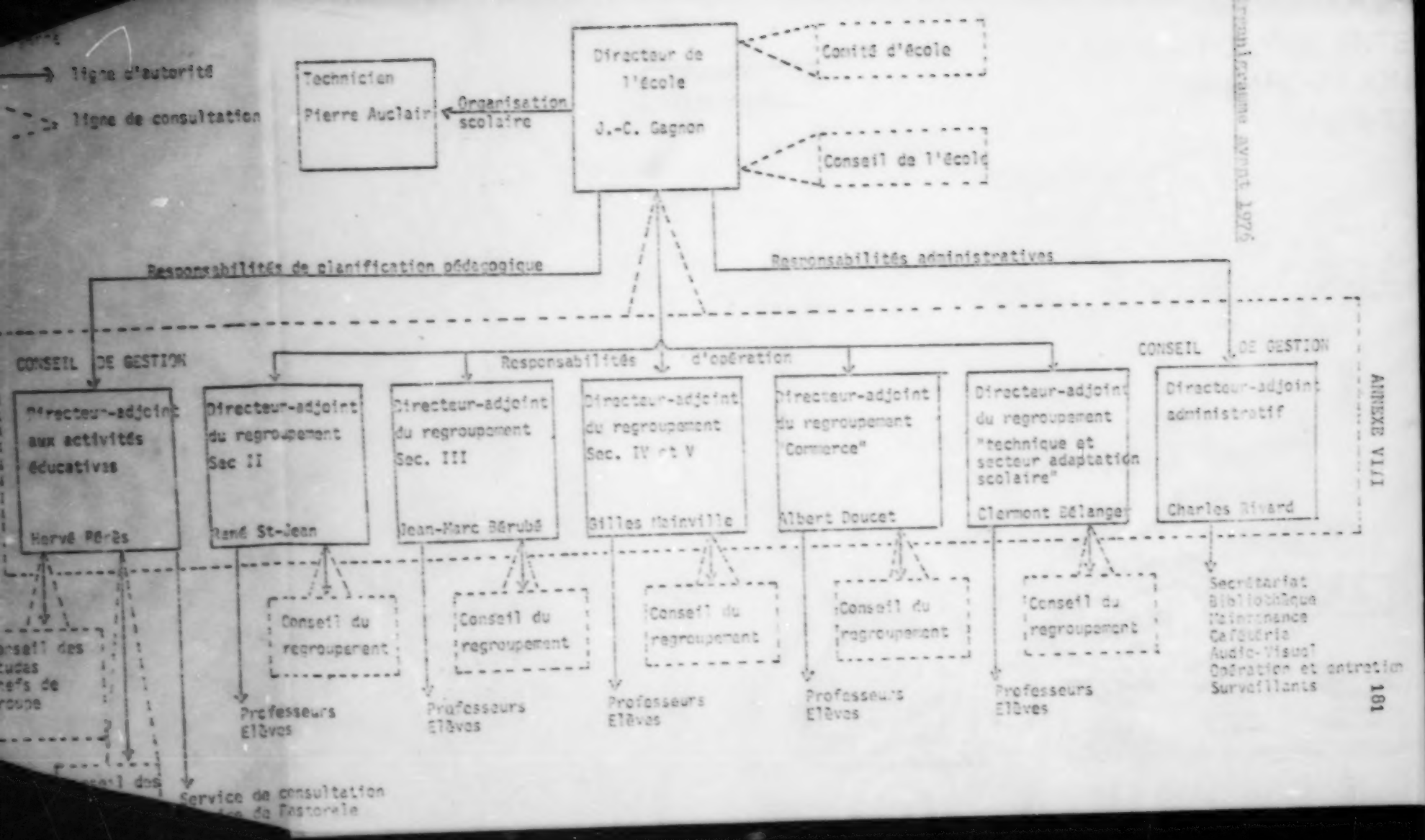
ORGANIGRAMME GENERAL



ANNEXE VII

160

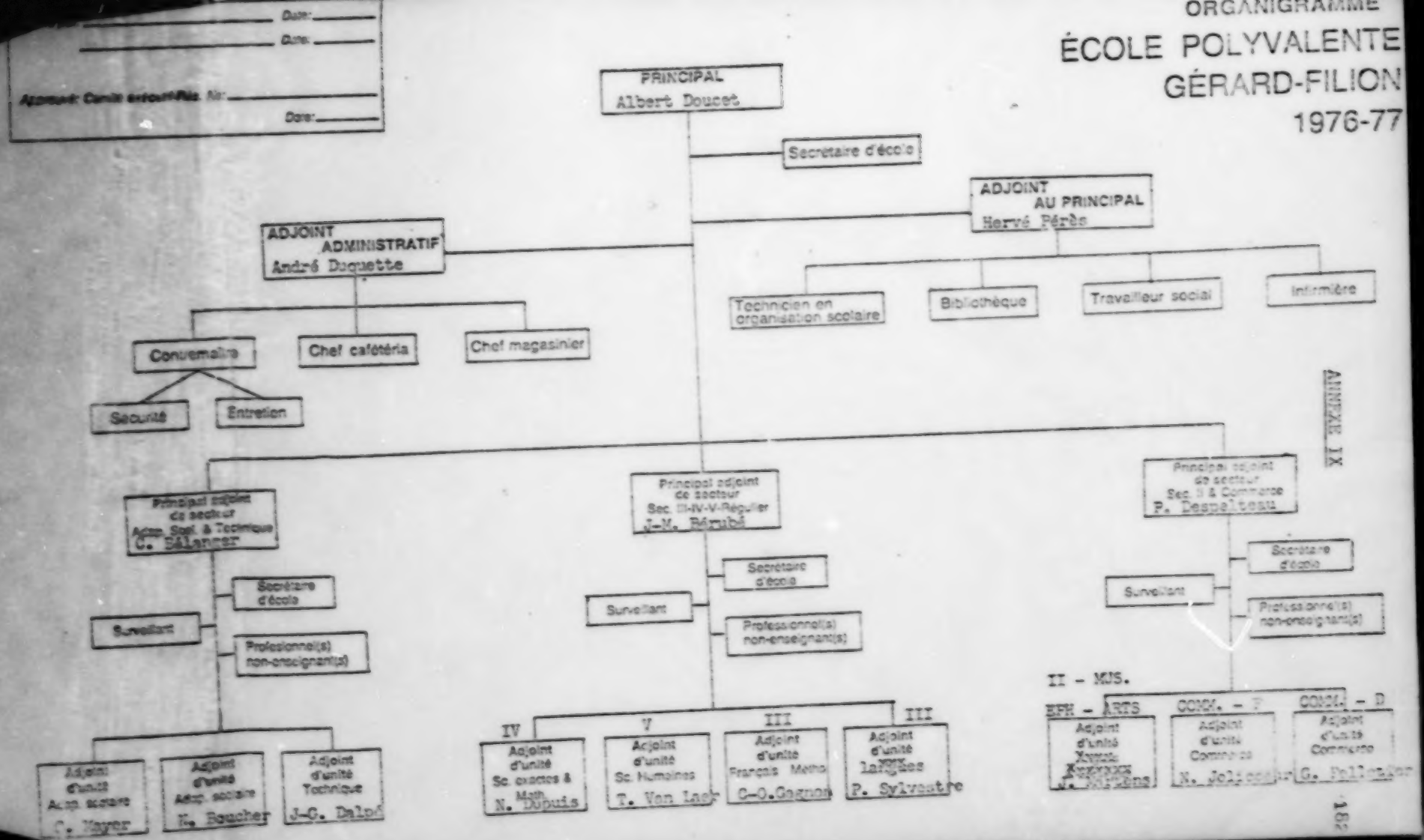
Services du Personnel


ligne d'autorité
ligne de consultation
Technicien
Pierre Auclair
Organisation scolaire
Directeur de l'école
J.-C. Gagnon
Comité d'école
Conseil de l'école
Responsabilités de planification pédagogique
Responsabilités administratives
CONSEIL DE GESTION
Responsabilités d'opération
CONSEIL DE GESTION
Directeur-adjoint aux activités éducatives
Hervé Pérès
Directeur-adjoint du regroupement Sec II
René St-Jean
Directeur-adjoint du regroupement Sec. III
Jean-Marc Bérubé
Directeur-adjoint du regroupement Sec. IV et V
Gilles Mainville
Directeur-adjoint du regroupement "Commerce"
Albert Doucet
Directeur-adjoint du regroupement "technique et secteur adaptation scolaire"
Clermont Bélanger
Directeur-adjoint administratif
Charles Rivard
Conseil des études
Chefs de groupe
Conseil du regroupement
Conseil du regroupement
Conseil du regroupement
Conseil du regroupement
Conseil du regroupement
Professeurs Elèves
Professeurs Elèves
Professeurs Elèves
Professeurs Elèves
Professeurs Elèves
Secrétariat
Bibliothèque
Maintenance
Cafétéria
Audio-Visuel
Opération et entretien
Surveillants
Service de consultation
Pastorale
Organigramme avant 1976
ANNEXE VI.1
181

ORGANIGRAMME

ÉCOLE POLYVALENTE GÉRARD-FILION

1976-77



ANNEXE IX

X0026230 6

INT
189
2

Sylvestre, Paul.
L'organigramme à la Commission scolaire régionale de Chambly et le Projet pédagogique de Gérard Filion.

DATE NOM

ENAP-MONTRÉAL
DOCUMENTATION